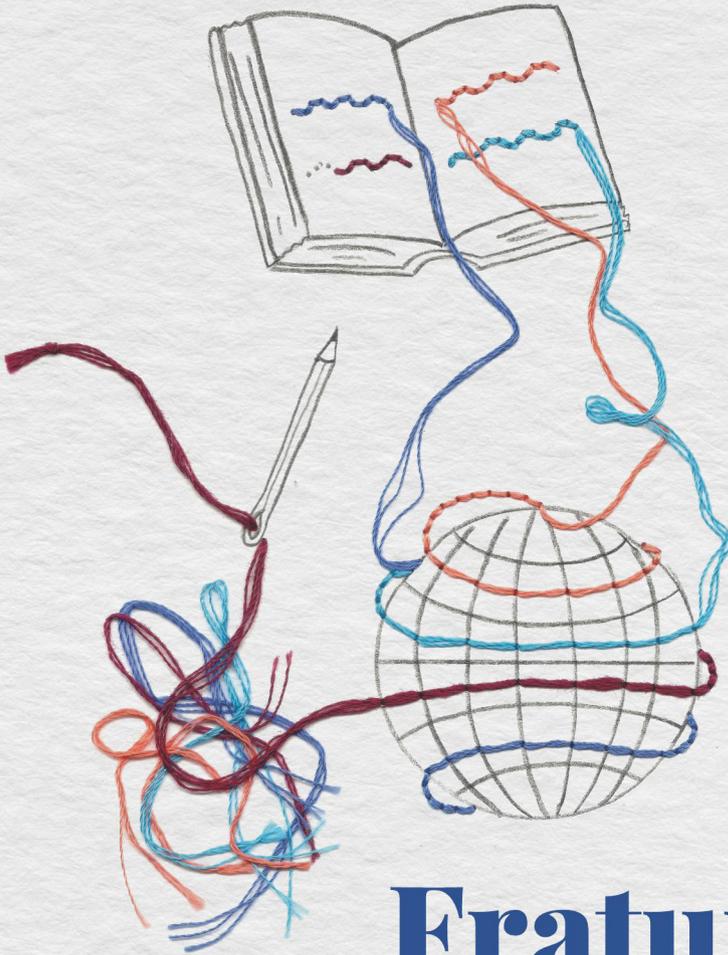


Roselane Zordan Costella
Ivaine Maria Tonini
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
[org.]



Fraturas curriculares

Estágios Supervisionados em Geografia

Roselane Zordan Costella
Ivaine Maria Tonini
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
[org.]

Fraturas curriculares

Estágios Supervisionados em Geografia



GOIÂNIA, GO | 2024

© Autoras e autores – 2024

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte



C&A ALFA
COMUNICAÇÃO

Presidente

Luiz Carlos Ribeiro

Revisão Geral

Fátima Toledo

Projeto Gráfico

Adriana Almeida

Conselho Editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Denis Richter (UFG)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Míriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)

(Elaboração: Filipe Reis – CRB 1/3388)

F844 Fraturas curriculares : estágios supervisionados em Geografia /Rose-
lane Zordan Costella, Ivaine Maria Tonini, Rosa Elisabete Militz
Wypczynski Martins (Orgs.). – Goiânia : C&A Alfa Comunica-
ção, 2024.

249 p. ; 14 x 21 cm.

ISBN 978-85-5791-032-4 (físico)

ISBN 978-85-5791-031-7 (E-book)

1. Estágio supervisionado - Geografia. 2. Docente de Geografia. I.
Costella, Roselane Zordan. II. Tonini, Ivaine Maria. III. Martins, Rosa
Elisabete Militz Wypczynski.

CDU: 911:37

Sumário

	Prefácio	
	Estágios em diálogo: fonte primária de valores identitários	9
	<i>Maria Francineila Pinheiro dos Santos</i>	
	Apresentação	
	Os estágios: As fraturas e os movimentos curri- culares: reflexões e experiências.	17
1	A Geografia no século XXI: velhos debates e novos desafios: a inteligência artificial na era digital e os estágios para além do ensino	22
	<i>Nilson Cesar Fraga</i> <i>Victória Jandira Bueno</i> <i>Leonardo Rodrigues</i>	
2	As potencialidades do estágio curricular super- visionado II no percurso de formação inicial de professores(as) de Geografia	47
	<i>Jônatas Sgarzi Coimbra Silva</i> <i>Thiago Ribeiro Paulino Lopes</i> <i>Tamara de Castro Régis</i>	

3	Estágio curricular supervisionado em Geografia: formação e desafios no contexto da UFRN	65
	<i>Djanní Martinho dos Santos Sobrinho</i> <i>Eugênia Maria Dantas</i> <i>Ione Rodrigues Diniz Morais</i>	
4	Gestão, currículo e práticas espaciais: vivências em um curso de formação de professores e suas mudanças curriculares	86
	<i>Liz Cristiane Dias</i> <i>Rosângela Lurdes Spironello</i> <i>Alexandra Luize Spironello</i>	
5	O estágio como experiência espacial da docência	105
	<i>Roberto Marques</i>	
6	Olhares de girassol: experiências para uma miríade rizomática nos estágios supervisionados em Geografia.	123
	<i>Amélia Cristina Alves Bezerra</i> <i>Ana Claudia Giordani</i> <i>Diego Carlos Pereira</i>	
7	O lugar da docência nas licenciaturas de Geografia: reflexões sobre os estágios no projeto curricular na UFRGS	145
	<i>Ivaine Maria Tonini</i> <i>Roselane Zordan Costella</i>	
8	O ser professor(a) e a Geografia escolar que se revelam no estágio supervisionado: contradições de uma identidade profissional em construção.	161
	<i>Victória Sabbado Menezes</i>	

9	Outros sujeitos, outras pedagogias: uma experiência no Estágio Supervisionado em Geografia na EJA na Rede Municipal de Florianópolis/SC	185
	<i>Vitória Leite Gonçalves</i>	
	<i>Maria Luiza Stahelin Maciel</i>	
	<i>Amábili Fraga</i>	
10	Trabalho de campo em Geografia: experiência em estágio de docência em Geografia.....	205
	<i>Sarah Iolanda Marchetti</i>	
	<i>Aline de Lima Rodrigues</i>	
11	Uma abordagem prática para a compreensão de paisagens nos anos iniciais.....	217
	<i>José Iago Almeida Carneiro</i>	
	<i>Maria Luiza Daniel Viana</i>	
	<i>Kelly Cristina Onofri</i>	
	Sobre os/as autores/as	240



ADVERTÊNCIA

Os capítulos deste livro foram desenvolvidos por pesquisadores e pesquisadoras de diferentes instituições de ensino, sendo o conteúdo, os aspectos gramaticais e a formatação das referências de responsabilidade exclusivos dos autores e autoras, não tendo os organizadores, nem a editora, responsabilidade sobre o teor (ou a correção) deles.

Estágios em diálogo

Fonte primária de valores identitários

MARIA FRANCINEILA PINHEIRO DOS SANTOS¹

Esta coletânea, organizada por Roselane Zordan Costella e Ivaine Maria Tonini, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, da Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc), reúne professores e/ou pesquisadores de distintas instituições brasileiras que estudam os estágios obrigatórios nos cursos de Licenciatura em Geografia.

A princípio, gostaria de externalizar a honra e o sentimento de gratidão, pelo convite para prefaciar este livro, notadamente por tratar de um tema tão caro para a formação inicial docente: o estágio supervisionado em Geografia. A

1 Professora Associada do Instituto de Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento (IGDEMA/UFAL) e do Programa de Pós Graduação em Geografia – PPGG/UFAL. Membro permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROF GEO) do núcleo da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica – GPEG. Coordenadora do Laboratório de Educação Geográfica de Alagoas – LEGAL/UFAL. E-mail: francineila.pinheiro@igdema.ufal.br

apreciação dos capítulos que compõem esta obra propiciou uma proveitosa e instigante leitura acerca do estágio permeada por aprendizagens e reflexões que foram se fazendo e se refazendo ao longo desta leitura.

O estágio supervisionado compreende etapa extremamente relevante da formação inicial, e possibilita aos licenciandos refletir sobre a docência, teorizando e experienciando a prática docente no ambiente escolar. Desse modo, configura-se enquanto momento propício para a articulação entre as teorias desenvolvidas na universidade e as práticas educativas realizadas na escola, fazendo com que os futuros professores de Geografia percebam a importância destas na profissão e, futuramente, na sua *práxis* docente.

Vale salientar que o estágio é fonte primária de valores identitários imprescindíveis na constituição do sujeito professor. Assim, ele se constitui em um espaço propício para a construção da identidade docente dos estagiários, onde é indispensável a integração entre professores orientadores e tutores no intuito de auxiliar a formação profissional dos futuros docentes.

Nesses termos, o estágio enquanto *locus* de edificação da identidade docente precisa estar consubstanciado em um ambiente de interação com a escola, com o processo de ensino-aprendizagem e com a construção do conhecimento. Essa constituição e esse embasamento da identidade docente configuram um processo que se transforma constantemente, e que é indispensável para o amadurecimento do licenciando no exercício da docência.

O livro *Fraturas Curriculares: Estágios Supervisionados em Geografia* nos fala de vivências envolvendo a docência, a formação inicial docente, as travessias e os diálogos entre universidade e escola no decorrer dos estágios supervisionados

em Geografia, configurando-os enquanto momento de construção do conhecimento.

Os autores apresentam experiências e análises vivenciadas no decorrer do estágio em Geografia, envolvendo a inserção dos estagiários no ambiente escolar, a prática de ensino, a construção da identidade docente, o currículo, as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar e os desafios da formação inicial no âmbito da pandemia de Covid-19.

Cada capítulo nos leva a refletir o estágio em Geografia enquanto momento essencial da formação inicial docente, assim como enquanto espaço de diálogo entre os sujeitos envolvidos neste componente curricular, de modo a estarmos atentos não somente para os entraves e/ou possibilidades existentes, mas também para os novos caminhos a trilhar que emergem a partir das trocas de experiências e distintas concepções acerca do mesmo.

Sendo assim, partilho, a seguir, uma breve escrita sobre cada capítulo, abrindo o convite ao círculo virtuoso que envolve a leitura e suas múltiplas interpretações. O Capítulo um, intitulado *A Geografia no Século XXI: Velhos Debates e Novos Desafios – A Inteligência Artificial na Era Digital e os Estágios para além do Ensino*, de Nilson Cesar Fraga, Victória Jandira Bueno e Leonardo Rodrigues, discute o estágio supervisionado em Geografia, tomando como base um momento de profundas complexidades geográficas que atingem a humanidade, ressaltando o forte apelo ao embasamento que envolve a relação clássica do homem/meio na Geografia. Nessa perspectiva, os autores advertem sobre a necessidade de reflexionar acerca do fazer Geografia no âmbito escolar e da relevância do estágio enquanto um divisor de águas na formação inicial.



O Capítulo dois, denominado *As Potencialidades do Estágio Curricular Supervisionado II no Percurso de Formação Inicial de Professores(as) de Geografia*, de Jônatas Sgarzi Coimbra Silva, Thiago Ribeiro Paulino Lopes e Tamara de Castro Régis, nos apresenta experiências vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, cursado na 6ª fase da Licenciatura de Geografia no segundo semestre de 2022 no Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed), na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). As experiências apresentadas são refletidas a partir das teorias sobre o ensinar e o aprender Geografia, utilizando-se de objetos do conhecimento presente nas estruturas curriculares das escolas.

O Capítulo três, designado *Estágio Curricular Supervisionado em Geografia: Formação e Desafios no Contexto da UFRN*, de Djanní Martinho dos Santos Sobrinho, Eugênia Maria Dantas e Ione Rodrigues Diniz Moraes, reflete sobre os aspectos que permeiam as etapas de observação, planejamento e regência do estágio vivenciado pelos licenciandos do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) em Caicó/RN, assim como aborda as relações entre estagiários e professores supervisores no decorrer do estágio supervisionado em Geografia tanto em cursos presenciais como em EAD. Há exemplos de ação junto à escola e na relação com os pais, bem como de amparos tecnológicos para as aulas.

O Capítulo quatro, intitulado *Gestão, Currículo e Práticas Espaciais: Vivências em um Curso de Formação de Professores e suas Mudanças Curriculares*, de Liz Cristiane Dias, Rosangela Lurdes Spironello e Alexandra Luize Spironello, apresenta as experiências docentes no curso de formação de professores de Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), tendo como objetivo discutir o currículo e a importância da prática espacial como um mecanismo de organização e gestão da escola. Nesse contexto, destaca as concepções

que fundamentam a gestão e as práticas engendradas por agentes sociais concretos no contexto escolar, elucidando a importância da atuação democrática e participativa.

O Capítulo cinco, denominado *O Estágio como Experiência Espacial da Docência*, de Roberto Marques, reflete sobre as imagens e representações da docência, procurando identificar como esse tema atravessa o estágio supervisionado; da mesma forma, discute o estágio como uma dimensão da construção social e política da *profissão*. Finaliza o texto com o caminho da problematização do estágio como um campo de disputa pela identidade profissional docente, a partir da criação, nas últimas décadas, de algumas modalidades do que podemos chamar de *estágios*, ainda que não recebam formalmente esse nome.

O Capítulo seis, designado *Olhares de Girassol: experiências para uma miríade rizomática nos estágios supervisionados em Geografia*, de Amélia Cristina Alves Bezerra, Ana Claudia Giordani e Diego Carlos Pereira, propõe um deslocamento dos pressupostos de formação de professores por meio dos estágios supervisionados para a compreensão dos mesmos enquanto espaço de produção de relações que se dão em um *entre*. Os autores tomam como referência o conceito de traçado diagonal de uma aula, coadunando com o pensamento de Deleuze e Guattari. Nesse caminho, problematizam, no âmbito do estágio supervisionado, o *modus* de fazer docente em processos formativos de subjetivação rizomática que produz espacialidade e territorialidade da miríade docente.

O Capítulo sete, intitulado *O Lugar da Docência nas Licenciaturas de Geografia: Reflexões sobre os Estágios no Projeto Curricular na UFRGS*, de Ivaine Maria Tonini e Roselane Zordan Costella, toma como referência a grade curricular de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desde a implantação das Diretrizes das Licenciatura

em 2002 até a atualidade, no intuito de demonstrar e refletir acerca dos movimentos trilhados para adequação dos novos estágios supervisionados nas novas matrizes curriculares e como têm sido as articulações com a escola. As autoras trazem uma reflexão sobre a relevância da inserção dos estagiários no ambiente escolar não somente para a formação do futuro professor, mas para além disso, contribuindo na leitura de mundo dos mesmos.

O Capítulo oito, denominado *O Ser Professor(a) e a Geografia Escolar que se revelam no Estágio Supervisionado: Contradições de uma Identidade Profissional em Construção*, de Victória Sabbado Menezes, utilizando-se do método (auto) biográfico, evidencia as narrativas e o memorial de formação de onze licenciandos do estágio em Geografia, do quarto ano do curso de uma universidade estadual do Paraná no ano de 2022, e reflete acerca das distintas concepções a respeito do ser docente e da Geografia escolar. Além disso, aborda as contradições e ressignificações no processo de construção da identidade docente na formação inicial.

O Capítulo nove, designado *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias: Uma experiência no Estágio Supervisionado em Geografia na EJA na Rede Municipal de Florianópolis/SC*, de Vitória Leite Gonçalves, Maria Luiza Stahelin Maciel e Amábili Fraga, relata uma experiência em uma sala de aula da EJA na rede municipal de Florianópolis (SC), no semestre de 2023/01, na disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia III, do curso de Geografia Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Sublinha-se que o estudo apresentado tem como princípio educativo a pesquisa, a codocência, o currículo adaptado e o planejamento em grupo dos docentes, na valorização da EJA na sociedade, na escola e na Geografia.

O Capítulo dez, intitulado *Trabalho de campo em Geografia: experiência em estágio de docência em Geografia*, de Sarah Iolanda Marchetti e Aline de Lima Rodrigues, pauta a aprendizagem significativa aplicada ao conteúdo de ciclo das rochas e suas implicações, por meio da disciplina de Estágio de Docência II, do curso de Licenciatura em Geografia EaD, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), *campus* Litoral Norte. A proposta de pesquisa e saída de campo aconteceu num lugar geograficamente estratégico do Rio Grande do Sul e permitiu a relação entre os conceitos e as vivências no campo.

O Capítulo onze, denominado *Uma Abordagem Prática para a Compreensão de Paisagens nos Anos Iniciais*, de José Iago Almeida Carneiro. Maria Luiza Daniel Viana e Kelly Cristina Onofri, reflete sobre as práticas realizada no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, do curso de Geografia – Licenciatura do Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), que proporciona aos discentes experimentar atividades em espaços formais e não formais, com crianças e com a EJA. A atividade proposta refere-se ao estudo das paisagens com crianças dos anos iniciais, referenciando a importância da Geografia para esta etapa de construção do conhecimento.

Por fim, os textos que compõem este livro possibilitam distintas reflexões e perspectivas acerca do estágio nos cursos de Licenciatura em Geografia, apresentando relatos de experiências, fragmentos de narrativas e diálogos estabelecidos entre os sujeitos que participam do estágio.

Desse modo, esta obra apresenta situações inovadoras sobre o estágio supervisionado em Geografia, envolvendo a legislação que o rege, os processos formativos e as distintas reflexões sobre a docência. Além de descortinar as

possibilidades e desafios do mesmo, os textos dos pesquisadores convidam os leitores a despertar para novos e/ou distintos olhares acerca do estágio.

O desejo é que as reflexões e as propostas presentes neste livro possam alimentar diálogos para pensarmos e efetivarmos o estágio supervisionado em Geografia cada vez mais comprometido com a qualificação da formação inicial docente e com a construção da cidadania nos espaços educativos.



Os estágios

As fraturas e os movimentos curriculares:
reflexões e experiências

*Os espelhos estão cheios de gente.
Os invisíveis nos veem.
Os esquecidos se lembram de nós.
Quando nos vemos, os vemos.
Quando nos vamos, se vão?*

(EDUARDO GALEANO)

Este livro manifesta as impressões de diferentes autores, que estão, neste momento, em diversos lugares deste país com seus licenciandos mediando e sendo mediados pela relação entre a escola e a universidade no momento dos estágios. Se fôssemos ouvir, ao invés de ler a cada um, sentiríamos sotaques e expressões que significam a diversidade e a pluralidade de ideias, de identidades e de lugares. Os lugares os formam, e, por sua vez, os lugares de cada um também nos formam e modificam a maneira como enxergamos e lidamos com os estágios. Ao lermos, imaginarmos e ressignificarmos as escritas, certamente não seremos mais os mesmos.

Os textos apresentam uma mistura de experiências de diversos espaços do país: Alagoas, Ceará, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Santa Catarina.

Cada texto carrega suas individualidades, suas experiências e principalmente a vontade de fazer cada vez melhor em seus locais de formação.

O livro foi organizado por três professoras, companheiras de diversos projetos voltados para o ensino, a aprendizagem e a educação em Geografia, atuantes como responsáveis nas disciplinas de estágios supervisionados em Geografia em suas instituições de origem. Roselane, Ivaine e Rosa experienciaram e experienciam os estágios por muito tempo. Nós três temos em comum uma preocupação/ação constante com a formação de professores e com a escola. Acreditamos que a universidade precisa voltar-se para a escola para aprender com ela, para compreendê-la de fato. Só defende ou critica quem realmente conhece. Nós três acreditamos na escola e sabemos que este lugar é fundamental para a mudança de pensamento e para a transformação da sociedade. É a escola que desnaturaliza as injustiças, pois ela contém elementos fundamentais para isso: professores pensantes, conteúdos estratégicos e estudantes em construção. Diante disso, tal pensar nos levou a motivar a organizar um livro com esta temática para visibilizar e compartilhar os fazeres de diversas instituições de ensino.

Este livro foi escrito a partir de uma chamada para edição e publicação de obras científicas realizada pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (POSGEA/IGEO/UFRGS), com recursos CAPES/PROEX. As reflexões para a construção da estrutura das escritas foi um esforço conjunto entre os estudos desenvolvidos no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO), na Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc/Faed) e no Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGEO), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/FACED).

O título *Fraturas Curriculares: Estágios Supervisionados em Geografia* está compreendido na ideia de fratura como descontinuidade e movimento, o rompimento constante e corajoso com algo que possa possibilitar o surgimento ou ressurgimento, fortificando, assim, pensamentos, teorias e ideias. Acreditamos que somos sempre inacabados e, como tal, estamos dispostos a nos reconstruirmos em cada fase, tempo ou lugar. É como se os currículos fossem consequências de ecologias que refletem ambientes, intenções e movimentos. A nossa concepção de aprender é um contínuo de junções e disjunções das rugosidades inscritas na Contemporaneidade, impactando na vida e na vivência de todos os envolvidos.

A composição da capa, por Carolina Zechinatto, bordadeira, colagista e geógrafa, representa como técnica o desenho à mão livre com lápis de cor e intervenção bordada no papel com linhas de algodão. Os elementos trazidos para compor foram linhas/fios/lãs, que tecem as escritas a partir da relação com o mundo. O lápis apresenta um duplo sentido, o da agulha que perfura e (de)forma e o da potência da escrita, que cria e recria.

A epígrafe dos espelhos abre este texto, que foi buscado na obra de Eduardo Galeano: *Espelhos: uma história quase universal*, de 2008. Os espelhos extrapolam a nós mesmos e neles temos um conjunto de muitos que nos constroem. Nos espelhos vemos os movimentos e as fraturas, as continuidades e descontinuidades. Os professores que nos formaram refletem em nossos espelhos, mesmo que silenciados ou invisíveis. Nós como os espelhos temos passados presentificados pelas nossas memórias. Quando nos vemos, parece-nos que os outros se vão, mas estão ali, nos presenteando com suas marcas. O período do estágio extrapola os muitos que nos formaram e que, por momentos, pensamos não existirem mais em nós

mesmos. Afinal, este é o lugar do professor: acompanhar eternamente o outro, sem que seja, muitas vezes, percebido.

Os estágios supervisionados em qualquer curso de licenciatura sempre se manifestam como um momento de passagem, um acontecimento cheio de misturas de sentimentos e uma espécie de ritual em que os estudantes começam a se sentir professores.

O contraste do convívio entre os colegas na universidade e o convívio com estudantes da educação básica na escola demonstra um hiato significativo que interfere, sem dúvida, na constituição da identidade docente. O cotidiano efervescente da escola envolve os licenciandos de tal forma que muitas vezes os assusta. As mudanças de horários, a evasão escolar, a falta de professores e infraestrutura e principalmente as conversas trocadas entre os professores e entre os alunos vão tecendo com linhas de inúmeros tons a construção professoral. Na universidade, durante os estágios supervisionados, os licenciandos são oportunizados a falar sobre esse cotidiano. As palavras se misturam entre muitos colegas e vão acalentando as impressões. É um lugar e um momento de desenvolver a criticidade consciente em relação à escola, embebidos pela teoria sobre o aprender e o ensinar. A escola sai dos livros e entra na vida.

Sabe-se que todos que estão no estágio já passaram pela escola, mais ainda, ficaram a maior parte de suas vidas dentro das suas escolas da educação básica. Contudo, estranhamente eles as enxergam, durante os estágios, como algo muito novo e carregado de incertezas. As suas memórias se limitam a acontecimentos isolados e os eventos cotidianos parecem ser silenciados. Os estágios configuram, desse modo, uma ressignificação e um reconhecimento sobre o novo olhar e as novas possibilidades de estar e ser escola.

Nós três desejamos a você, leitor, uma bela leitura pelas diferentes experiências e, ao mesmo tempo, que suas vidas sejam compostas por descontinuidades e continuidades – movimento eterno – para que possa sempre se sentir um estagiário, aquele que está no estágio – termo do latim medieval *stagium*, que significava residência ou local para morar. Se estágio é estar em um lugar, que este lugar seja carregado de incertezas e andanças para uma formação mais qualificada, corajosa e desafiadora.

Roselane, Ivaine e Rosa.

Primavera de 2023, Porto Alegre-RS.

A Geografia no século XXI: velhos debates e novos desafios

A inteligência artificial na era digital
e os estágios para além do ensino

NILSON CESAR FRAGA
VICTÓRIA JANDIRA BUENO
LEONARDO RODRIGUES

Parte-se do pressuposto de que o mundo, de fato e real, divide-se em dois mundos, não naquele da Geopolítica da segunda metade do século XX, mas no mundo que produz tecnologia e no mundo que compra tecnologia. No entanto, mais do que isso, a relação espaço-tempo tem sido marcada, nesses poucos anos do século XXI, pela divisão que está calcada na informação – seguimos em dois mundos, o que produz e detém a informação e o que a compra. A Era Digital tem sido assim, a Inteligência Artificial segue o mesmo rumo.

São desmesuradas as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais verificadas, sobretudo entre 2000 e 2023, mudanças as quais acabaram ampliando inexoravelmente a compressão espaço-tempo à medida que a tecnologia avançava. Referida situação resultou no surgimento de um século marcado por uma nova sensibilidade geográfica, sociológica e antropológica, sendo essas características geradoras

de uma reflexão sobre o modo e o comportamento dos povos e os destinos do mundo da globalização perversa.

Parafraseando Milton Santos (2003), quando ele evidencia a respeito do despotismo da informação e do dinheiro, o autor busca demonstrar como a formação é oferecida à humanidade e como a emergência do dinheiro em estado puro tem se apresentando como motor da vida socioeconômica. Assim, a globalização tida por Santos (2003, p. 174) seria um fenômeno reversível, podendo ser usada para o bem da humanidade; entretanto, a mesma vem sendo caracterizada como algo muito distante da realidade-mundo neste momento da história econômica rentista.

São mudanças aceleradas, rápidas demais para serem incorporadas aos anseios da vida cotidiana, seja na sociedade, seja na escola, pois ambas são locais e globais ao mesmo tempo, insidiosas sobre os limites da vida e modificadoras das estruturas (pre)existentes. Isso fica mais evidente tanto com o rápido aperfeiçoamento e “barateamento” dos aparelhos quanto na disseminação do uso de computadores, *tablets* e celulares, sendo estes últimos os responsáveis por disseminar os conteúdos dos demais. Tal realidade acaba ampliando os relacionamentos por meio das sempre novas tecnologias digitais presentes na reprodução de sons, imagens, conteúdos sociais, políticos, geopolíticos, facilitando assim o rompimento das fronteiras nacionais (mais as ocidentais), sem que as pessoas precisem sair de casa (Fraga e Pezzato, 1999). Assim, o que tem sido feito hoje na escola dos conteúdos pasteurizados, na universidade que vive tão perto e tão longe da escola, etc., quando tais comunicações limitam e dispensam os contatos pessoais?

Isso incide diretamente sobre o Ser professor e ensinar, e coloca em evidência um privilégio estruturalmente amalgamado, que por vezes se apresenta ao mesmo tempo

como um desafio, pois a Geografia convive neste momento da história da humanidade, com a aceleração, a fragmentação e a globalização que sufocam a vida cotidiana com as pressões e demandas tecnocráticas, seja na vida, seja na escola, ou até mesmo entre ambas, com seu ápice no advento da Inteligência Artificial, que tem atingido todos os níveis do ensino, assim como do trabalho e da existência diária (Fraga, 2002). Vivemos a era das praças públicas cercadas com grades, da vida nos *shoppings* fechados para o ambiente externo, e das compras pelas redes digitais, algo que ficou muito evidente durante a pandemia da Covid-19. Como consequência disso, tem-se a internalização da vida por meio das clivagens sociais que já vinham se ampliando desde o início do século XXI. Os sistemas de informações advindos do aumento diário das redes sociais e dos avanços dos meios técnico-científicos informacionais representam um isolamento físico maior das pessoas, principalmente agora, já que o acompanhamento dos sofisticados contatos eletrônico-digitais têm-lhes compensado a perda do contato físico e da própria diversidade social marcada pelas desigualdades socioeconômicas, implícitas nessas reflexões. Pode-se, ainda, dizer que tais fatos conduzem as sociedades para um elevado nível de egoísmo e intolerância à medida que supera as regras básicas da convivência social, e isso tem sido evidente no âmbito da educação formal, em todos os seus níveis.

Este é o grande desafio enfrentado na universidade e na escola, onde cada vez mais tem se observado um prolongar de um ciclo prejudicial dos conteúdos de Geografia que são levados para as crianças, para os jovens e adultos, assim como para os professores, pois a imprescindível avaliação das tecnologias socialmente apropriadas pela sociedade não é apenas um conteúdo geográfico, mas a realidade que recai sobre a Geografia, em que representar o mundo e os lugares

confunde-se com as representações sociais pretéritas adquiridas por meio das redes sociais nesta Era Digital, que, ainda burguesa, avança sobre as vidas periféricas do sistema-mundo.

As mudanças históricas vividas a passos largos neste século de duas décadas geram problemáticas novas, mas renovam as já existentes; mesmo sendo a Geografia um campo fixo do saber, ela não é suficiente para impedir o aparecimento, sempre, desses novos e complexos terrenos para explorações das novas (velhas) manifestações geográficas da vida no espaço geográfico. O estágio e o ensino de Geografia caminham juntos nesse processo, pois quando os estudantes estão na fase final do curso, prestes a se formar, eles ainda estão no processo de conseguir/adquirir experiência prática na área em que irão atuar profissionalmente. O estágio na licenciatura exige ver de fora, mesmo estando dentro de uma sala de aula (a da faculdade e a da escola), os conteúdos construídos cientificamente no decorrer dos semestres formativos, cujo embasamento científico está, obrigatoriamente, acima do nível cognitivo do estudante do ensino fundamental e médio. Mesmo com a possibilidade de os estudantes estarem profundamente interligados ao mundo digital, a Geografia enquanto uma disciplina fixa, cujo método está além das meras informações externas, busca envolver combinações e relações analíticas, ainda que cercada pelo sufocamento de informações que atingem as comunidades escolares em todos os níveis, afinal, a referência espacial é o paradigma da Geografia contemporânea, estando ela envolvida pelo conjunto da interação – dependência de formas, de disposições e de dimensões (Souza, 1997, p. 33).

Milton Santos (1992) estabelece que a apropriação e a produção do espaço geográfico, assim como sua valorização, resultam em uma evolução do mundo, a partir de uma sociedade cada vez mais *acelerada*, onde a vida se torna cada



vez mais intensa, com um mundo cada vez mais complexo, com um mundo cada vez mais denso, com um mundo cada vez mais acabado, aparentemente, e com um mundo cada vez mais sistêmico, ou seja, de um *sistema mundo*. Tais fatos levam a inquietações e crises na disciplina de Geografia, que não estão restritas somente a ela, pois são percebidas também em outras disciplinas, mas que de todo modo não impedem o choque de ambas com as transformações do mundo.

O presente ensaio busca abrir debates e reflexões sobre o estágio de licenciatura em Geografia em um momento de profundas complexidades geográficas que atingem a humanidade, com forte apelo ao embasamento que envolve a relação clássica da sociedade/natureza na Geografia, sobretudo na acelerada relação espaço-tempo da Era Digital, do sufocamento causado por excesso de informações que inundam a vida das pessoas e que atingem cada vez mais as crianças e os jovens. No entanto, essa realidade não é diferente daquela do estudante universitário, uma vez que ambos estão encontrando na Inteligência Artificial mecanismos de romper o sufocamento resultante da inundação de conteúdos/informações despejados diuturnamente no mundo cibernético que os cerca – a relação espaço-tempo da virtualidade vivenciada agora num instante em que não há mais o tempo longo, e distância longa, pois neste mundo tudo é instantâneo e efêmero com a onipresença virtual.

Tais fatores exigem, também, autocrítica do fazer Geografia no âmbito escolar, já que a mesma tende a determinar o aprimoramento das técnicas para um melhor caminhar sobre as trilhas que exigem os conteúdos da Geografia em sala de aula. Afinal, o estágio em licenciatura é um divisor de águas na formação que exige a união entre a teoria e a prática, sendo ambas formadoras de um profissional melhor

e mais confiante, mesmo com a volatilidade desses tempos (Campos *et al.*, 2014).

Indo ao encontro das reflexões iniciais postas, este ensaio reflete a obrigação “clássica” formativa na licenciatura em Geografia por meio do estágio, algo que não está tão distante do estágio no bacharelado. No primeiro caso, a partir da observação e da regência de aulas, cujas metodologias clássicas seguem sendo empregadas em face da aplicação dos conhecimentos, percebe-se uma frequência maior das imposições do mercado no âmbito burocrático escolar e, sendo influenciado mais ainda, com o advento da Inteligência Artificial, essa que vem abrindo questionamentos sobre o ensinar e o aprender, não apenas no Brasil, mas em diversos países que questionam a inundação de técnica na sala de aula, em todos os níveis do ensino formal, na dita Era Digital.

O Estágio Estudado e Vivido

A experiência de estágio curricular é vista como uma prática essencial e indispensável durante o percurso acadêmico de formação profissional, já que, é nesse momento que o estudante tem a possibilidade de aplicar parte do conhecimento que fora construído durante os anos na graduação.

Há de se considerar que a realidade teórica muitas vezes acaba não sendo suficiente para transpor as adversidades que possam surgir durante a trajetória do estágio. Referida afirmação não busca diminuir a importância da teoria nesses ambientes, muito pelo contrário, o intuito é evidenciar que unicamente a teoria pela teoria não desperta a segurança que o estagiário espera ter durante esse momento.

Nos cursos de licenciatura, por exemplo, o que se observa é a teoria de um lado e a prática de outro. Essa falta de aproximação entre ambas é reforçada quando se prioriza

dar ênfase aos conteúdos que trazem em sua grande maioria apenas os aspectos ligados às leis, normas e diretrizes da educação. Não é que esses pontos não tenham proeminência alguma, eles têm e são indispensáveis, mas o fato é que isso, por si só, não permite a mínima familiaridade do estudante com a abordagem escolar, uma vez que, a única realidade destacada é a conceituação dos princípios normativos.

O grande questionamento que deve ser feito para além dessa abordagem normativa é a própria reflexão crítica da prática educativa contemporânea, principalmente porque essa tem enfrentado muitos desafios desde a última virada de século. E a Geografia enquanto uma ciência humana tem a responsabilidade de compreender essas novas configurações de mundo que se dão a partir do binômio que fundamenta tais análises, as relações sociedade/natureza (Souza, 1997).

As mudanças que ocorreram no âmbito educacional nos últimos anos, que vão desde as estruturas do ensino até a prática docente, nada mais são do que reflexos das próprias alterações resultantes do meio técnico-científico-informacional.

O meio de vida do homem, seu entorno, não é mais o que ainda alguns decênios, geógrafos, sociólogos e historiadores chamaram de meio técnico. O meio técnico-científico-informacional é um meio geográfico onde o território inclui obrigatoriamente ciência, tecnologia e informação. [...] é a nova cara do espaço e do tempo (Santos, 2013, p. 41).

O surgimento dessa cultura tecnológica sob a ótica de um mundo globalizado tem sufocado os espaços de aprendizagem à medida que obriga um uso cada vez maior de recursos digitais. Esses recursos digitais vão desde materiais didáticos e aulas prontas enviados pelas próprias Secretarias de Educação dos Estados, a exemplo do Paraná, até o uso de Inteligência Artificial para a elaboração de aulas e/ou trabalhos, que prejudicam tanto os estudantes quanto os

professores – estando esses presentes tanto na universidade e na escola, quanto também no mundo do trabalho.

No livro *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*, Santos (2008) busca compreender o espaço geográfico e suas transformações a partir das noções e relações entre: técnica, tempo, razão e emoção. Para o autor, o espaço geográfico é entendido como um híbrido de sistema de ações e sistema de objetos, com as ações carregadas de intencionalidades e os objetos divididos entre naturais e transformados.

Na nova era, agora digital, duas esferas foram fundamentais para entender o desenvolvimento do meio técnico-científico-informacional (MTCI), a psicosfera e a tecnosfera. A psicosfera enquanto mundo das ideias, mentalidades e crenças, fazendo parte do sistema de ações, e a tecnosfera influenciada pela tecnologia, compondo o sistema de objetos, sendo ambas redutíveis uma à outra.

Percebe-se que as transformações no ensino acabam sofrendo influência tanto da psicosfera como da tecnosfera, os pilares do MCTI. A psicosfera, por meio da mentalidade, das ideias e das crenças, molda as ações dos indivíduos e gera novos comportamentos na sociedade por meio da cultura digital. Considerando que as ações são sempre carregadas de intencionalidades, elas são influenciadas pela informação. Já a tecnosfera, por meio da tecnologia, fornece objetos cada vez mais artificiais, com uma realidade que pode ser exemplificada através do aumento de recursos digitais, que atingiram até mesmo as escolas. É o mundo artificial na denominada Era Digital, que em seu momento atual se materializou na chamada Inteligência Artificial.

A crítica aqui feita não desrespeito ao uso da tecnologia, até porque hão de se reconhecer as muitas transformações e realidades só possíveis por meio desse recurso. O ponto de

reflexão é como o seu uso em excesso tem gerado impactos negativos no meio educacional. Partindo de uma situação-problema em que o professor consegue elaborar aulas e atividades a partir de uma Inteligência Artificial, questiona-se: Qual o nível de estudo e profundidade de conteúdo o professor terá ao elaborar essas aulas se a Inteligência Artificial dará em instantes um material pronto? Percebe-se que a qualidade do conteúdo, e conseqüentemente da aula, ficará comprometida em tais condições.

Dentro desse contexto, ao ser solicitado um trabalho para o estudante, seja no nível superior, seja na educação básica, será que o mesmo irá realizar uma pesquisa, com leituras, reflexões e questionamentos, ou irá pegar algo pronto fornecido pela Inteligência Artificial? São perguntas que não permitem respostas com afirmativas imediatas, até porque cada caso é um caso, cada pessoa uma pessoa, mas há de se ponderar que essas tecnologias tendem a moldar (ou até mesmo já moldaram) os padrões de comportamento das pessoas nessa crescente Era Digital, corroborando para um empobrecimento profundo e cíclico do ensino. Talvez isso seja algo que será mais bem entendido no futuro, cujos reflexos também serão verificados mais adiante.

Como será a formação acadêmica dos novos profissionais? O que esperar das pesquisas científicas? E o pior, como esses estudantes chegam até a universidade vindos de uma educação básica sem leituras, com livros e cadernos digitais, TVs e celulares? Mais celulares do que outro aparelho, na realidade. É difícil imaginar desdobramentos positivos com um cenário desses, já que a relação entre o desenvolvimento cognitivo e o uso dessas tecnologias tem se mostrado inversamente proporcional, ou seja, quanto mais o estudante fica preso às telas, seja em celulares, computadores, livros ou cadernos digitais, menor será o seu desenvolvimento

cognitivo, resultando em uma conseqüente piora na sua aprendizagem.

Estudos realizados com a experiência da Suécia já apontam para um resultado desastroso nos estudantes, e tais fatos já repercutem até no Brasil:

A Suécia, único país que, desde a década de 1990, buscou implementar a educação 100% digital nas escolas, voltou atrás e decidiu investir, ao longo de 2023, 45 milhões de euros (cerca de R\$ 242 milhões) na distribuição de livros didáticos impressos. A decisão, anunciada em dezembro de 2022 pela ministra Lotta Edholm, caminha na contramão da conduta do governo de São Paulo. Na última semana, Tarcísio de Freitas (Republicanos) afirmou que, a partir do ano que vem, as escolas estaduais paulistas adotarão apenas obras digitais para alunos do ensino fundamental II e do ensino médio. Após repercussão negativa, ele disse que os colégios poderão imprimir o material, se os estudantes solicitarem (Tenente, 2023).

Mesmo diante de tais pesquisas, muitas secretarias de educação dos estados, aqui no Brasil, têm optado pela implementação excessiva de materiais digitais, a exemplo do Paraná, que implantou um sistema chamado RCO (Registro de Classe Online). Essa plataforma digital deve ser usada em toda aula, já que, além de fornecer materiais como planos de aula, *slides*, *links* de vídeo referente ao assunto, todos prontos, ainda faz serem registradas as frequências dos e das estudantes no sistema “o Livro Registro de Classe Online (LRCO). Esse sistema foi instituído pela Resolução nº 3550/2022 GS/SEED, como documento eletrônico para o registro online de frequências, conteúdos/planejamentos e avaliações dos estudantes” (Paraná, 2023).

Além disso, também é realizada a Prova Paraná, uma avaliação feita a partir desses mesmos conteúdos, impondo de certa forma a obrigatoriedade de passar os conteúdos do estado, já que, o mesmo tem unicamente como objetivo

checar quantitativamente a qualidade da educação no Estado. Obviamente, esse tipo de ensino é totalmente amarrado, com total perda de autonomia dos professores, que se veem reféns de um sistema que os obriga a dar aulas projetadas numa TV, com conteúdo de qualidade duvidosa, previamente programado e enviado pelo Estado, via Secretaria de Estado da Educação.

Relatar que a qualidade do material é duvidosa parte do contato direto que estudantes do curso de Geografia (Licenciatura) da Universidade Estadual de Londrina tiveram durante a experiência do estágio obrigatório curricular. Foram observadas informações de localização erradas nos mapas, números populacionais dos países invertidos, além da total ausência de interpretação crítica dos conteúdos, sendo todos muito superficiais, genéricos e pontuais – um empobrecimento absurdo do ensino paranaense.

As referidas análises não devem deixar de lado o papel da intencionalidade nessas ações. O planejamento de criar essas novas configurações para o ensino, neste caso, não se apresenta mais enquanto ciência, e sim enquanto uma ideologia de mercado que inverte as relações preexistentes. O planejar de futuras ações deve partir de uma análise e diagnóstico da realidade, para que, a partir disso, sejam elencadas as possíveis aplicações para se atingir o objetivo proposto. Nesse caso, a ideologia transformou os valores da educação, passando de um direito garantido em Constituição, para uma mera mercadoria.

O Secretário da Educação responsável por tamanha destruição, Renato Feder, é empresário, e mantém vínculos com a empresa Multilaser Industrial S/A desde 2003, com cargos que variaram de co-CEO, vice-presidente e presidente de conselho a conselheiro, atualmente (Ribeiro e Leite, 2022). Algo curioso, ou talvez nem tanto, é que essa é a empresa que

vende os tais equipamentos digitais colocados nas escolas estaduais do Paraná. Importante registrar que Renato Feder é o atual Secretário de Educação do Estado de São Paulo, no governo de Tarcísio de Freitas, e nesse estado o secretário já vem enfrentando contestações por sua política educacional.

Fica claro que o objetivo por trás dessas mudanças não é, nem nunca foi, pensar na qualidade ou melhoria da educação, muito pelo contrário, isso nada mais é do que a lógica do mercado neoliberal transferindo dinheiro público, que deveria ser investido nas instituições de ensino, para instituições privadas.

Dessa forma, tais políticas públicas são impeditivas para a realização de aulas adequadamente críticas na formação escolar, pois cabe à Geografia discutir criticamente as transformações ocorridas na sociedade a partir da sua relação espaço-tempo, mudanças essas que atingiram as salas de aula. Conforme colocado por Nascimento e Fernandez (2019, p. 10-11):

Nesse cenário, a Geografia enquanto disciplina escolar

desenvolve um papel essencial na análise da realidade, através da concepção e estudo do espaço geográfico, estudando a evolução social e os meios de produção, seu processo evolutivo, compreendendo o Meio Técnico Científico e Informacional, sua influência no mundo global, interligado, conectado e transformado pelos agentes globalizadores, colocando o aluno na posição de produção do conhecimento, analisando sua própria realidade.

É esse o compromisso que a Geografia deve ter nas salas de aula, ajudar na construção do entendimento acerca das novas realidades possíveis a partir do meio técnico-científico informacional que estão refletidas no próprio ambiente escolar, pois são questões caras à Geografia e a seus profissionais, afinal, o professorado está se transformando em um profissional neoliberal, visto que o sistema e seus projetos impõem



mecanismos de cima para baixo, na busca de um impedimento de críticas sobre o que vem ocorrendo na educação, e mais ainda, da crítica da crítica, pois envolvem questões técnico-científicas.

Das crises da Geografia ao conhecimento do mundo: unidade na diversidade

A ciência é notadamente marcada por suas dicotomias, que não se restringem apenas à Geografia – esta divisão, de fato, não deveria existir, mesmo que alguns esqueçam e se alheiem a tal fato. Desde a oposição entre matéria e espírito (ZIMAN, 1979), o embate entre *erklären* e *verstehen* (STUEBER, 2012), passando pelas *hard sciences* e *soft sciences*, até a dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana (MENDONÇA, 1989), estas cisões, que muitas vezes se expressam no arcabouço prático e teórico-metodológico das ciências, também se apresentam no seio da formação geográfica.

A Geografia, dentre todas as ciências, talvez seja a que mais sente essa contraposição e tentativa de sobreposição metodológica, provavelmente devido ao seu objetivo básico: o de estudar o homem em sua relação com o meio (Mendonça, 1989). Seguindo este princípio, ao se amparar nas bases das ciências naturais e das ciências humanas, produzindo um conjunto lógico de estruturas e categorias de análise que lhe são próprias, a Geografia se apresenta como tal, na conexão entre a natureza e a sociedade (Mendonça, 1989) e, por essa razão, há de se imaginar o fato de os embates na produção geral do conhecimento científico e a inserção de novas correntes epistemológicas impactarem o fazer de tal disciplina.

Entretanto, por ordem de categorias subjetivas inerentes à autonomia do pesquisador que faz, ensina ou aplica a ciência geográfica, é comum a atribuição em maior grau ao

lado humano/social ou ao lado físico/natural em suas análises, indo em medida contrária ao princípio de unicidade da Geografia indicado por Mendonça (1989).

Dessa forma, no momento em que este texto foi escrito, não foi possível reconhecer uma pesquisa sistemática que aborde a inclinação, em maior ou menor grau, dos bacharéis ou licenciados em Geografia – mesmo que exista a consideração das especificidades produzidas ao longo das décadas; imagina-se, no entanto, pela própria experiência cotidiana, no sentido literal da *empíria*, que há maior tendência dos bacharéis à Geografia Física e dos licenciados à Geografia Humana, mesmo que isso não se estabeleça como regra nem haja a pretensão de fazê-lo. Tal relação, aqui expressa, não é no sentido de superpor um subcampo a outro, ou de colocar uma formação superior a outra, ela é suscitada para reflexão, como crítica à própria divisão que se faz da Geografia e das ligações (in)operadas entre os dois profissionais. Como resultado, há distância entre o geógrafo e o professor de Geografia, entre escola e universidade, entre a teoria e a realidade.

Do contrário que se pensa, fato do qual o currículo da Geografia universitária contemporânea também se traduz, há uma relação direta entre o bacharelado e a licenciatura em Geografia para além das bases teórico-metodológicas da ciência de referência, indicada no aplicar e no ensinar geográfico.

Segundo o educador brasileiro Paulo Freire, em fala durante o Simpósio Internacional para Alfabetização, não é suficiente dizer aos alunos que “Eva viu a uva” (Gadotti, 2003), há de se ir além e desvendar que papel social Eva desempenha, quem se ocupou para a produção da uva, quem e como lucrou com estas relações – e, ainda, onde e por que se plantou, por que este e não outro fruto, e *quem tem acesso à fruta* (reflexão dos autores). Indo ao encontro da aplicação da ciência

geográfica no trabalho do bacharel em Geografia, também se produz a mesma reflexão, não basta tecer os números para contar tudo que se pode, saber que chove menos em uma e mais em outra área. A análise geográfica se consolida ao perceber-se que a chuva tem um comportamento, origem e reverberações, que há pessoas que são atingidas e outras não, e há poderes que determinam aqueles que serão impactados, e os que não.

Nesse sentido, compreende-se que o profissional de Geografia deve se munir de bases semelhantes àquelas aplicadas pelos professores de Geografia no ato de desvendar a realidade para além do que está exposto, sendo isso a própria expressão de observar a realidade a partir do olhar geográfico.

Voltando à relação entre licenciatura e Geografia Humana, a pesquisa de Steinke e Carvalho (2013) é notória no sentido de reafirmar a argumentação de que comumente a Geografia Humana está mais próxima do professor que o outro ramo, o que não somente se reduz às opções estabelecidas por quem ensina Geografia, mas também evidencia uma lacuna no processo formativo que denuncia a distância mantida entre a Geografia Física e o ensino de Geografia. Esse processo ficou compreendido quando os autores apontaram a Geomorfologia, a Climatologia e a Cartografia entre as temáticas com maiores obstáculos para os professores, sendo indicado o processo formativo da graduação como fator responsável.

A mudança de tal abordagem, tanto no que concerne ao bacharelado quanto no que diz respeito à licenciatura, no primeiro caso a distância em relação à Geografia Humana, e no segundo à Geografia Física, depende de um currículo diverso, no sentido prático da palavra, qualitativo e não quantitativo, pautado na própria essência da ciência de referência e nos desafios atuais que a aceleração do tempo e dos fluxos

está promovendo – a aplicação da ciência geográfica deve estar apta e à frente da mitigação ou solução dos desafios da sociedade, seja formando novos cidadãos ou planejando o futuro. Entretanto, o nível de especificidade atual das ciências (Mendonça, 1989), manifestação da modernidade que também afeta a Geografia, tem se desdobrado no currículo universitário. Este, por sua vez, se mostra cada vez mais carregado de disciplinas com dificuldade de se articularem dialogicamente.

A experiência com o currículo vigente com a graduação no bacharelado em Geografia (currículo de 2019), na Universidade Estadual de Londrina (UEL), mostrou a complexidade que é esta ciência e seu potencial na interpretação e ação sobre a realidade material e imaterial. Apesar da construção teórica e prática visualizada em sala de aula, careceu de maior articulação entre os assuntos, mesmo entre aqueles intrinsecamente da Geografia Física. De mesmo modo, nem sempre houve articulação deste conhecimento com os setores da Geografia Humana, bem como destes com aquele.

Em suma, infere-se, a partir da realidade vivenciada, que a dualidade na Geografia permanece nos currículos, o que produz deficiências quando na análise da realidade e na inserção do geógrafo no mercado de trabalho. Contudo, neste percurso também foi possível visualizar esforços de professores empenhados numa abordagem de uma Geografia integral a serviço da sociedade. Nesses casos, há concentração de abordagem apoiada nos problemas de degradação ambiental, como deslizamento de encostas, inundações urbanas, terremotos, ondas de calor, ondas de frio e afins. Portanto, há de se indagar: Que geógrafos estão se formando? Em que grau eles contribuirão, com base nos métodos de sua ciência de referência, para melhoria da qualidade de vida dos cidadãos? Onde fica o cidadão que não vive as dicotomias da Geografia,

mas que é embebecido pelas dicotomias impostas pela vida? Essas são questões caras à Geografia neste momento da história, quando as informações geográficas chegam aos cidadãos muito antes de serem tratadas na disciplina de Geografia na escola e até mesmo na Universidade.

Nesse sentido, a especificação acelerada da Geografia se depara com um problema, na contramão de sua consolidação, enquanto ciência em busca de sua unicidade (Santos, 1986). Ao apreender na universidade uma visão setorizada e não integrada, o geógrafo corre o risco de se inserir no planejamento e gestão do uso do território de tal modo, sem explorar as possibilidades que a análise essencialmente geográfica potencializaria.

Quanto a este fato, é válida a argumentação de Santos (1986) ao afirmar que:

Com efeito, devemos precaver-nos contra certo perigo. Muitos geógrafos, máximo entre os jovens, não ousam ultrapassar sua perplexidade, nascida da contradição entre os fatos concretos por eles analisados mais de perto e as teorias estabelecidas que lhes foram ensinadas. O resultado é que repelem frequentemente os fatos, taxando-os de inverossímeis, ou os analisam de maneira incompleta e defeituosa, ou então renunciam pura e simplesmente consequências possíveis. Resulta daí um empobrecimento da Geografia e certamente das disciplinas afins (p. 43).

À medida que a teoria não alcança a realidade, o trabalho do geógrafo fica limitado e carece de sentido próprio à sua aplicação. De mesmo modo, se é verdade que há um descompasso entre o que se aprende na teoria em âmbito universitário e o que se aplica do saber geográfico na realidade, também é real a distância mantida entre o que se produz na universidade e o que se reproduz no ambiente escolar, como apontado por Mello e Pezzato (2022) sobre a defasagem temporal demasiadamente longa entre o conhecimento

produzido na universidade e o que alcança os jovens por meio dos livros didáticos.

Dessa forma, o trabalho do geógrafo deve ir além do processamento de dados e sua consolidação em produtos – mapas, gráficos, figuras e diagramas –, podendo permear os caminhos possíveis de interpretação da realidade, o *modus operandi* da ação do poder incidente sobre o território, e ser balizado nos princípios fundamentais da ciência – a defesa da verdade e da vida. É necessário desvendar o que o mapa espacializa e não mostra, o que os números ocultam e não contam, o que os signos significam e não transpassam, o que as imagens capturam e não retratam, o que as modernas inteligências artificiais dizem, mas não analisam, o que a análise setorizada da realidade pouco compreende enquanto a análise geográfica se apresenta vital.

O futuro profissional, inserido na aceleração do tempo e no avanço da ciência, da técnica e da informação a passos largos, é incerto, o que inclui o geógrafo na complexidade do tema. Entretanto, cabe salientar que, para além do erro pretérito dos aplicadores desta ciência no uso de sua abordagem exclusivamente apoiada no paradigma da quantificação, o geógrafo mostra sua contribuição quando se baseia na interface da relação homem-meio, o que o distingue dos demais profissionais. Em uma realidade crescentemente complexa, com um cenário de incertezas latentes, não é possível, ou ao menos não deveria ser, um geógrafo parcial, pois a Geografia é em si própria uma ciência em unicidade.

Será que essa tão necessária unicidade seria possível de ser alcançada por meio desse mundo digital e informacional, com seu ápice na Inteligência Artificial? Tais ferramentas conseguiriam romper com a dicotomia presente na Geografia tanto na discussão de Geografia Física e Humana como na própria dualidade entre licenciatura e bacharelado? São

reflexões sem respostas prontas até o momento, no entanto questionadoras. Por ora, considera-se que é este o elemento fundador, na interface do natural e do social, que atribui à ciência geográfica e aos praticantes de seu arcabouço teórico-metodológico capacidade singular de observar, apreender, planejar e gerir os diferentes usos do território. Se a inteligência artificial conseguirá romper com esses paradigmas só o tempo irá dizer, um tempo não tão longo talvez, haja vista a rapidez e o movimento do mundo atual.

O balcão de negócios da educação formando analfabetos funcionais?

A disciplina de Geografia não pode perder sua autonomia com a dependência de outras áreas, afinal, mesmo ela indo até as fronteiras de outras disciplinas, ainda assim a mesma não perde seu campo próprio, algo que está além do debate que envolve sua dicotomia. A consciência epistemológica da Geografia tem como aliada a tecnologia, não sendo isso algo atual, mas de longa data, já que, ao longo do tempo, tal ciência sempre absorveu tecnologias em suas análises, sendo o produto final esse que chegou às escolas e à sociedade.

Por conta disso, a disciplina de Geografia conseguirá incorporar e conviver com o avanço rápido dessa Era Digital, que há pouco tempo chegou até a Inteligência Artificial, quanto a isso não se tem dúvida. Porém, a maneira como tais modernidades digitais chegam até a sociedade concomitante ao arcabouço teórico e metodológico dessa ciência é que é o desafio, pois, entre um e outro estágio do estudante de Geografia, uma gama de novos produtos e informações adentrou o mundo escolar. Como vencer esse desafio? Como colocar em sintonia o mundo da escola e o mundo da universidade?



É justamente sobre tais questões que este ensaio apresenta a abertura de um debate sobre os desafios que envolvem a tecnificação, a digitalização e a Inteligência Artificial sobre o ensino de Geografia, traçando um olhar da universidade para a escola, onde os estudantes da licenciatura (e também os do bacharelado, pois estes cursam disciplinas de tronco comum com a licenciatura) desenvolvem suas observações e regências – estágios –, deparando-se com o advento dito moderno no âmbito escolar, a exemplo do que ocorre no Estado do Paraná com suas aulas prontas, a partir do neoliberalismo que vem fazendo da escola um balcão de negócio para empresas da educação.

Pensando além da Era Digital, para além da Inteligência Artificial, a educação não pode ser um negócio, a escola não pode ser o seu balcão; a arte do pensar, decodificar as coisas do mundo, do olhar crítico que liberta, precisa ser a tônica da caminhada pelo conhecimento, se apresentando como algo que entrelaça o corpo e o espírito por meio de incursões no pensamento humano, de quem pensa e do pensar dos que o envolvem.

Além disso, para a realização de pesquisas e atividades, o professor deve orientar os alunos para que eles não acreditem em tudo que encontrarem no primeiro *site* em que clicam, uma vez que é recorrente que esses jovens e crianças que buscam informações para trabalhos escolares acabem acreditando que o primeiro resultado de uma pesquisa é o mais importante e melhor, pois transmite uma sensação de que é o mais pesquisado, portanto o de maior valia.

Como a Inteligência Artificial tem contribuído para o estágio escolar em Geografia? Essa foi uma questão lançada ao sítio ChatGPT, para que se tivesse uma ideia de seu funcionamento (Martins e Fraga, 2023). A resposta está na sequência, acessada do Padrão (GPT-3.5):

A Inteligência Artificial (IA) oferece várias formas de contribuir para o ensino da geografia em alunos escolares, enriquecendo a experiência educacional dos alunos e facilitando o trabalho dos educadores. Aqui estão algumas maneiras pelas quais a IA pode desempenhar um papel positivo no ensino de geografia: 1. ****Personalização do Aprendizado:**** A IA pode adaptar o conteúdo de geografia de acordo com as habilidades, interesses e ritmo de aprendizado de cada aluno. As plataformas de aprendizado adaptativo podem identificar as áreas onde um aluno está tendo dificuldades e fornecer exercícios ou recursos específicos para ajudá-lo a melhorar (ChatGPT, 21/08/2023, às 18h34).

A resposta parece bem interessante e segue o padrão das leituras que se faz sobre tais questões; no entanto, chama a atenção o fato de o ChatGPT deixar evidente que ele “pode adaptar o conteúdo de Geografia de acordo com as habilidades (...)” – ou seja, ele montará textos que seguirão a lógica do que o usuário necessita até encontrar a resposta mais adequada para o trabalho solicitado pelo professor, seja na universidade ou na escola, buscando elencar possibilidades tanto para o estudante como para o profissional que realiza outras atuações na Geografia.

O risco da tecnologia internacionalizada recai sobre esse modo universal da construção do conhecimento, tendo o mesmo como um produto do consumismo desmedido gerador de lucro. Não há, de fato, como fugir da tecnologia, da certa digitalização do conhecimento e, mesmo, da Inteligência Artificial, mas ela precisa ser apropriada, pensada, medida e aplicada para que gere transformações estruturais, afinal, são inexoráveis os problemas estruturais brasileiros, estando eles registrados no território desde a gênese da formação socioterritorial, sendo essas questões muito prejudiciais para a disciplina de Geografia (Bobato e Fraga, 2016).

Essa modernização, se assim é possível ser chamada, não pode colocar em perigo as tradições regionais que são

aprimoradas à luz da ciência e devolvidas ao saber popular, pois, além de fortalecer a organização social, econômica e socioambiental, e garantir que a identidade cultural que dá lastro a uma população tenha como base a escola e sua base local do espaço geográfico vivido, a mesma ainda impede a perda da perspectiva global que marca a vida das pessoas – é preciso ter tecnologias socialmente apropriáveis por distintos grupos que as receberão. Tais dilemas envolvem a própria capacidade de acesso à Era Digital que alguns estudantes de Geografia e de outros cursos que possuem menores recursos tecnológicos possam ter.

Hão de se considerar ainda, os numerosos obstáculos e críticas ao excessivo uso de tecnologia na sala de aula, pois ela pode prejudicar tanto pela distração, como pelo acúmulo de informações com baixa qualidade, principalmente àquelas envoltas por uma superficialidade, a exemplo do que se buscou apresentar neste ensaio. Garantir a atenção tem sido um grande desafio na sala de aula com os excessos relacionados ao uso de conteúdos na crescente Era Digital, não estando restrita à educação básica, chegando até à superior também.

Os conteúdos disponíveis na internet, em sua maioria, são pouco detalhados, em geral pontuais e objetivos, especialmente pelo estilo de leitura da nova geração, que prefere conteúdos rápidos e assertivos – aqui se tem outro desafio na formação superior em Geografia, pois os estudantes que chegam à universidade advêm dessa geração. Nesse contexto, a leitura de artigos científicos, como este que você está lendo, por exemplo, deu lugar à leitura de artigos de *blogs*, os quais possuem uma linguagem muito mais fácil e acessível pelo seu formato livre. Aqui se deixa outro questionamento: Quais conteúdos da disciplina de Geografia são fundamentais, e em que formato devem chegar à escola e à sociedade?

Quando o estudante quiser mesmo dominar um conteúdo, é preciso que procure por fontes mais profundas e, de preferência, científicas, com embasamento teórico e metodológico, baseado em fontes confiáveis – parece algo distante da realidade, mas faz todo o sentido, tendo sido esse um desafio no estágio curricular, uma vez que o estudante prepara uma aula com todo o esmero, baseado em leituras geográficas profundas e, ao chegar no estágio, por exemplo, depara-se com um ambiente marcado por aulas pasteurizadas, que no caso aqui tratado vem diretamente da Secretaria de Educação, que impõe muitas vezes conteúdos questionáveis.

Mas isso não é apenas a realidade do estágio de ensino em Geografia. O mesmo ocorre no estágio do bacharelado, pois quando o estudante chega para estagiar em um órgão público ou privado, via de regra não atua necessariamente com os conteúdos trabalhados em sala de aula, mas se torna mero fazedor de tarefas secundárias, tampando buraco devido à falta de um profissional contratado. Ambos são bastante frustrantes no processo de formação do universitário.

São muitos os desafios da disciplina de Geografia, mas isso não é algo novo, já que a Geografia sempre conviveu com os desafios dos momentos históricos impostos a ela, perpassando por sua sistematização no século XIX. Não será essa Era Digital que colocará em risco a histórica coragem dos que fazem da Geografia uma ciência de importância na escola e na sociedade, pois ela sempre esteve presente nesses embates e dilemas do mundo. Certamente, a geografia seguirá sendo a ciência para o entendimento do mundo. Como bem disse a professora Maria Adélia Aparecida de Souza, em 1997, “mais que nunca a Geografia é uma disciplina e uma prática coletiva”.

REFERÊNCIAS

BOBATO, Z. L.; FRAGA, N. C. Iconografias geográficas na paisagem, o uso de imagens fotográficas na pesquisa acadêmica enquanto metodologia qualitativa. In: CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista; FREITAS, Andreza Rocha de (org.). **Tecnologias geográficas: o uso de diferentes metodologias na produção do conhecimento geográfico**. 1. ed. Curitiba, PR: Editora CVR, 2016. v. 1.

CAMPOS, M. C.; FRAGA, N. C.; BORGES, V. C.; PEREIRA, A. C. F.; ROSOLEN, N. P. (Orgs.). **Cartografia: saber necessário**. 1. ed. Londrina, PR: Editora da UEL – PIBID, 2014.

CHATGPT. **Questão**: “Como a IA contribui para o estágio escolar em Geografia. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 21 ago. 2023, às 18h34.

FRAGA, N. C. O estudo do meio e a compreensão da realidade no espaço geográfico e histórico. In: Universidade Livre do Meio Ambiente – UNILIVRE (org.). **História e Geografia do Paraná: textos e metodologias de mapas e maquetes**. Curitiba, PR: Unilivre, 2002, v. 1, p. 109-115.

FRAGA, N. C.; PEZZATO, J. P. Uma proposta de trabalho, na perspectiva da interdisciplinaridade e transversalidade, envolvendo Geografia, Turismo e Educação Ambiental. In: 4º Encontro Nacional de Ensino de Geografia, 1999, Curitiba. **Anais... 4º ENEG**. Curitiba: Editora da UFPR, 1999. v. 1. p. 62-64.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARTINS, M. A. G.; FRAGA, N. C. **Transposição escolar no Brasil: desafios e políticas educacionais para estudantes do Ensino Médio – uma análise do conteúdo de Inteligência Artificial ChatGPT no contexto**. Artigo Científico de Conclusão do Bacharelado em Geografia – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023 (inédito).

MELLO, B. F.; PEZZATO, J. P. **Uma leitura da climatologia escolar nos livros didáticos de Geografia (1967-2013)**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

MENDONÇA, F. **Geografia física: ciência humana?** 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 1989.

NASCIMENTO, G. O.; FERNANDEZ, P. S. M. O meio técnico científico e informacional e a cultura tecnológica: perspectivas para o ensino de geografia. **Prometeu**, ano V, n. 1, 2019.

PARANÁ, Escola Digital Professor. **RCO+ aulas**. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas. Acesso em: 22 ago. 2023.

RIBEIRO, B; LEITE, F. Empresa ligada a Feder faturou R\$ 192 mi com pasta que ele irá chefiar. **Metrópoles**, São Paulo, 1º dez. 2022.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, M. **Aceleração contemporânea**. São Paulo, 1992. Trabalho apresentado no Encontro Internacional “O Novo Mapa do Mundo”, São Paulo, 1º a 5 de setembro de 1992.

SANTOS, M. **O trabalho do geógrafo no terceiro mundo**. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico e informacional**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SOUZA, M. A. A. O ensino de Geografia na virada do século. **In.:** SOUZA, M. A. A.; SANTOS, M.; SCARLATO, F. C.; ARROYO, M. (org.). **O novo mapa do mundo: natureza e sociedade de hoje: uma leitura geográfica**. São Paulo: Hucitec, 1997.

STEINKE, V. A; CARVALHO, A. C. A. **As dimensões da formação de profissionais em Geografia no Brasil: reflexões introdutórias**. **In:** SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (org.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC, 2013, p. 69-85.

TENENTE, L. Por que a Suécia desistiu da educação 100% digital e gastará milhões de euros para voltar aos livros impressos? Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml>. Acesso em: 22 ago. 2023.

STUEBER, K. R. Understanding versus explanation? How to think about the distinction between the human and the natural sciences. **Inquiry**, [S. l.], v. 55, n. 1, p. 17-32, 2012.

ZIMAN, J. **Conhecimento público**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.

As potencialidades do estágio curricular supervisionado II no percurso de formação inicial de professores(as) de Geografia

JÔNATAS SGARZI COIMBRA SILVA
THIAGO RIBEIRO PAULINO LOPES
TAMARA DE CASTRO RÉGIS

O Estágio Curricular Supervisionado é um espaço-tempo que possibilita o desenvolvimento teórico-prático dos conhecimentos construídos no decorrer da licenciatura, vivenciados durante a regência da classe e a realidade da sala de aula, que resulta na produção de conhecimentos fundamentais na constituição da profissão docente. Sendo assim, o estágio curricular supervisionado é uma via que possibilita a experiência de viver a profissão e conhecer a realidade escolar presente na Educação Básica.

O presente artigo tem como proposição apresentar as experiências vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II – ECS II, cursado na 6ª fase do curso de Geografia Licenciatura no segundo semestre de 2022 no Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed), na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

De acordo com Martins e Michielin (2021), em 2011 o curso de Geografia foi desmembrado em diferentes habilitações curriculares do curso de Geografia Licenciatura e Bacharelado. A partir dessa determinação, foi iniciado o processo de elaboração de um novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Geografia Licenciatura, aprovado em 2013. O PPC do Curso de Geografia Licenciatura (2013), além de atender as novas Resoluções do CNE e do Consuni/Udesc, foi organizado com o propósito de estar em sintonia com as questões da docência na Educação Básica e com as políticas públicas de formação de professores(as). No curso de Geografia Licenciatura, conforme explicitam as autoras, os estágios cumprem as normativas legais e atendem as resoluções do CNE, mais especificamente a Resolução CNE/CP nº 02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

A etapa da formação profissional, referente ao estágio, pressupõe a indissociabilidade teoria-prática e entre ensino, pesquisa e extensão, sustentada por um projeto coletivo que venha fortalecer e melhorar a formação do profissional da Geografia da Faed/Udesc, possibilitando a inserção do acadêmico no ambiente de trabalho, de acordo com o que determina o Projeto Pedagógico do curso. Conforme a Resolução CNE/CP 2, de 19 de dezembro de 2002, o Estágio Supervisionado da licenciatura dos cursos de Geografia contempla uma carga horária mínima de 400 horas. As atividades referentes aos Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia I, II e III que estão previstos na 5ª, na 6ª e na 7ª fase devem ser destinadas a professores da área de Ensino de Geografia do Curso (Udesc, 2013).

Especificamente, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II – ECS II possui uma carga horária de

234 horas/aula, contemplando 13 créditos, e foi ministrada pelas Professoras Ana Paula Nunes Alves¹, Suelen Santos Mauricio² e Tamara de Castro Régis³. A disciplina foi organizada com a seguinte estrutura: na primeira parte nos dedicamos ao estudo dos referenciais teóricos da área do ensino de Geografia e da formação de Professores(as). No segundo momento, fizemos contato com a escola para observação e diálogos com a professora regente de Geografia. Na sequência, organizamos os planejamentos para desenvolvimento das aulas. A última etapa da disciplina foi dedicada à regência que realizamos com o 1º ano do Ensino Médio, seguindo com a produção de escritas sobre as experiências vivenciadas.

Esse estágio foi realizado na Escola Educação Básica Leonor de Barros, Unidade da Rede Educação Estadual de Santa Catarina, localizada na cidade de Florianópolis, no bairro Itacorubi, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio. O período de observação das aulas e da rotina escolar compreendeu seis semanas. Nos últimos encontros, juntamente

-
- 1 Professora Associada do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), com mestrado (2010) em Geografia na linha de pesquisa Geografia em Processos Educativos, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e doutorado (2015) em Educação na linha de pesquisa Filosofia da Educação, na Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do grupo Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens e da Rede Internacional de Pesquisas em Imagens, Geografias e Educação.
 - 2 Professora Substituta no Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Professora efetiva na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da (Udesc). Mestra em Educação na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Udesc. Graduada em Geografia – Licenciatura pela Udesc. Desenvolve e participa de pesquisas e trabalhos nos campos da Educação de Jovens e Adultos, formação de professores, políticas educacionais e ensino de Geografia.
 - 3 Doutora e Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de pesquisa Geografia em Processos Educativos. Possui graduação em Geografia (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013/2014). Professora colaboradora do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (DGEO/Faed/Udesc) entre os semestres de 2019/2 e 2022/2.

com a Professora regente da disciplina na escola, de acordo com o plano anual, os temas “Clima” e “Os fenômenos Climáticos e a Interferência Humana” foram definidos para efetivar o planejamento das aulas.

Para dar conta da organização deste artigo, a escrita está organizada com as seguintes partes: introdução; desenvolvimento, com apresentação do referencial teórico e o relato das atividades desenvolvidas durante a docência; e a conclusão. Assim, como parte da metodologia, realizamos pesquisas bibliográficas acerca das categorias de formação docente e de educação geográfica, com o intuito de compreender a importância do ensino da Geografia, do estágio supervisionado e da formação de professores(as). Depois, apresentamos as atividades desenvolvidas no estágio e, com ajuda das anotações do diário de campo, o relato das experiências que vivenciamos na escola.

O papel do estágio supervisionado na formação dos professores de Geografia

O estágio curricular supervisionado em Geografia é uma importante etapa para a formação dos futuros professores. Nesta etapa, ocorre a articulação dos conhecimentos pedagógicos essenciais ao desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem, e a construção desses conhecimentos se dá no contato entre a universidade e a escola, bem como no convívio de estagiários e professores. Nesse sentido, o estágio supervisionado “representa a inserção do professor em formação no campo da prática profissional para ter a experiência da docência, vivenciando a regência de classe e a realidade da sala de aula, que são saberes fundamentais na construção da identidade docente” (Martins, Tonini, 2016, p. 99).

Para Martins e Tonini (2016), o estágio supervisionado deve ser encarado como um importante e indispensável espaço de aprendizado e de desenvolvimento dos saberes fundamentais para o aperfeiçoamento das habilidades e aprendizagens da docência. O professor em formação entra em contato com os fazeres da profissão ao vivenciar o cotidiano da sala de aula. Este contato com a rotina da escola, além de contribuir para o ganho de experiências e saberes, também possibilita que o estagiário se reconheça enquanto futuro professor.

O estágio possibilita o trabalho dos aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias. A vivência na escola, através do estágio, permite que se construam os saberes da experiência e se desconstruam os preconceitos acerca da docência, construídos ao longo da vida pelos futuros professores. É um lugar privilegiado de reflexão sobre a edificação e o fortalecimento da identidade profissional, onde poderão ser tecidos os fundamentos e as bases da profissão docente (Martins, Tonini, 2016, p. 103).

O exercício da docência não é uma tarefa simples, ela requer a mobilização de diversos saberes relacionados ao contexto da prática pedagógica. Para Sampaio, Oliveira e Santos (2020), além de dominar os conteúdos da disciplina e os saberes pedagógicos e didáticos, o complexo ato de lecionar também envolve a capacidade de mediação entre os conhecimentos formais e os estudantes. Contudo, conforme exposto por Martins e Tonini (2016), o domínio dessas habilidades essenciais à docência demanda tempo e engloba saberes produzidos e legitimados no decorrer do cotidiano escolar. As autoras também escrevem que “o aprender da profissão é, portanto, um processo contínuo que se dá a partir do envolvimento pessoal e profissional do professor, implicando a concepção da escola como espaço de crescimento profissional

e de aprendizagens sobre o saber ensinar” (Martins, Tonini, 2016, p. 105).

É nesse sentido que o espaço do estágio supervisionado, através das trocas de experiências em sala de aula, torna-se um campo fértil para o desenvolvimento de saberes, que oportunizam a elaboração de um arsenal de estratégias, métodos e ações voltados para o exercício da docência. Portanto, Martins e Tonini (2016) salientam que o estágio supervisionado tem papel fundamental na formação dos futuros professores, pois ele possibilita que o estagiário aprenda a articular os conhecimentos teóricos e práticos e a desenvolver as estratégias e habilidades necessárias para o enfrentamento das ocorrências da sala de aula. As autoras ainda complementam:

O estágio supervisionado é um espaço de construção de saberes, pois, a partir da vivência da sala de aula, o estagiário cria e se apropria de diferentes estratégias para dar conta da prática docente que precisa ser desenvolvida no dia a dia do estágio, já que a condução da sala de aula implica o desenvolvimento de competências, cujos saberes são construídos durante o processo formativo do futuro professor (Martins, Tonini, 2016, p. 104).

Agora que já discutimos acerca da importância e do papel do estágio supervisionado, abordaremos sobre a formação e a prática docente. Para tanto, devemos reconhecer que tanto a conduta do professor no exercício da práxis escolar quanto o entendimento que ele possui sobre o ensino e a ciência de sua profissão influenciam diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes. Em relação à formação docente, Sampaio, Oliveira e Santos (2020) escrevem que

a formação docente deve contribuir para a constituição de um profissional apto a conduzir suas ações de forma consciente, capaz de considerar as particularidades do contexto no qual está inserido e proporcionar a construção de conhecimento teórico-científico com o intuito de fortalecer as concepções que configuram as práticas em sala de aula e proporcionam o desenvolvimento de

sujeitos independentes, reflexivos e críticos (Sampaio, Oliveira e Santos, 2020, p. 361).

Nesse sentido, o processo de capacitação do professor não envolve apenas o domínio dos conceitos e das estratégias de aplicação, mas também a habilidade de relacionar os conteúdos ensinados com a realidade dos alunos, isto é, os conhecimentos produzidos em sala de aula precisam ter seus significados associados ao contexto dos próprios estudantes. Isso ocorre porque “o ensino deve ser considerado uma construção social, pois os sujeitos envolvidos são seres passivos de constantes mutações provocadas pelo meio, as quais exigem do docente um dinamismo de adequação a tais mudanças” (Sampaio, Oliveira e Santos, 2020, p. 364).

Vale destacar que, mesmo após concluir a formação acadêmica, não significa tornar-se professor, não existe uma fórmula pronta para isso. Para Sampaio, Oliveira e Santos, ser professor significa estar em constante construção e demanda tempo, dedicação e investimento. As autoras também comentam que, ao longo do processo de evolução do professor, “os conhecimentos vão sendo construídos e reconstruídos, o saber fazer se renova a cada dia através da teoria, da prática, da ação e da reflexão, a postura pedagógica que se assume não é determinada somente pela formação institucionalizada, mas também pelas experiências e vivências adquiridas ao longo da vida e da sua carreira profissional” (Sampaio, Oliveira e Santos, 2020, p. 367).

Isso não significa desconsiderar o importantíssimo papel que a universidade exerce no processo de formação docente. A construção do ser professor é inerente ao exercício da prática pedagógica. Portanto, ao considerar que o professor precisa se apropriar de diversos saberes para o pleno exercício da prática docente, considera-se também que “quanto mais preparado este for durante a formação



inicial, melhor profissional se tornará” (Sampaio, Oliveira e Santos, 2020, p. 369).

Em relação ao ensino da Geografia, Costella (2020) afirma existir um abismo entre a Geografia que se aprende na universidade e a que se ensina na escola. Como ensinar em uma aula aquilo que leva meses para aprender na academia? É aí que entra a importância de saber fazer a transposição didática e de entender o objetivo da Geografia escolar. O professor deve sempre se questionar sobre o motivo e a forma de trabalhar os conteúdos (Costella, 2020).

Para Callai (2018), a Geografia escolar deve ser encarada na perspectiva da formação cidadã, uma disciplina formadora de sujeitos críticos, capazes de se reconhecerem como parte da sociedade e de atuarem na sua transformação. Para tanto, cabe ao professor desenvolver práticas reflexivas, críticas e contextualizadas, bem como possibilitar e instigar o protagonismo dos estudantes.

Com base no exposto nesta seção, compreendemos a importância do estágio supervisionado no processo de formação inicial de professores(as), tal qual o papel do professor e os objetivos da Geografia escolar. A partir disso, no decorrer do estágio supervisionado, ao mesmo tempo que nos constituíamos enquanto futuros professores, buscamos desenvolver e aplicar estratégias que pudessem tornar a aprendizagem dos estudantes mais significativa. Essas descobertas e movimentos serão apresentados na próxima seção.

Movimentos realizados na escola: a aproximação com o cotidiano da escola e os desafios da docência

O período da docência teve duas etapas, uma dedicada à construção do planejamento das aulas e outra dedicada à regência. As temáticas que desenvolvemos no estágio foram:

“Climas⁴” e “Os Fenômenos Climáticos e a Interferência Humana⁵”.

No período do planejamento tivemos encontros periódicos com as professoras da disciplina de ECS II para orientação e organização do projeto de estágio. Também foram efetivadas pesquisas em livros de didáticos e *sites* da Internet sobre a temática de “Climas” e “Fenômenos Climáticos e Interferência Humana”. O objetivo geral do projeto foi o de compreender os fatores climáticos e os tipos de clima do mundo e do Brasil, bem como consequências das atividades humanas no sistema.

Foram planejadas seis semanas de docência, com duas aulas por semana de 45 minutos, totalizando 90 minutos. Procuramos desenvolver o planejamento de acordo com o perfil da turma e seguindo o planejamento da professora regente.

Na primeira semana, especificamente no dia 4/10/22, o planejamento teve como objetivos: compreender a diferença entre clima e tempo atmosférico e identificar os principais fatores climáticos que determinam o clima de um lugar ou de uma região. Para dar conta desses objetivos, introduzimos o conteúdo disponibilizando aos estudantes um texto de apoio (elaborado a partir do livro didático), contendo o resumo dos conteúdos da aula e projetando no quadro os *slides* da aula. Depois, solicitamos aos estudantes que observassem pela janela da sala de aula e perguntamos se essas características condiziam com a época do ano em que estamos e quais as diferenças observadas em relação à semana passada. Na sequência, explicamos a diferença entre os conceitos de tempo atmosférico e clima e solicitamos que grifassem esses conceitos no texto de apoio.

4 Conteúdo ministrado pelo estudante Jônatas Sgarzi Coimbra Silva.

5 Conteúdo ministrado pelo estudante Thiago Ribeiro Paulino Lopes.

Com o auxílio do texto de apoio e de *slides* projetados por meio de projetor multimídia, apresentamos aos estudantes os principais fatores climáticos (latitude, altitude, albedo, massa de ar, continentalidade e maritimidade, correntes marítimas, vegetação e relevo) que determinam o clima de um lugar ou de uma região. Ao falar sobre a latitude, utilizamos uma lanterna e um globo terrestre para mostrar a forma como o Sol aquece a Terra. Ao abordar a latitude, explicamos a diferença entre altitude e altura. Depois, relacionamos esses fatores climáticos com o comportamento dos elementos climáticos (temperatura, umidade e pressão atmosférica). Para tanto, solicitamos aleatoriamente que algum estudante fizesse a leitura em voz alta de um trecho do texto os conceitos-chave. Os conceitos abordados nesta aula também foram contextualizados a partir do espaço vivido dos estudantes e por exemplos relacionados a acontecimentos atuais.

Na segunda semana, dia 11/10/22, o objetivo do planejamento foi o de conhecer os diferentes tipos de clima da Terra e distinguir os tipos de clima presentes no Brasil. Para isso, iniciamos a aula com revisão sobre os fatores climáticos (conteúdo da última aula), explicando que a combinação desses fatores dá origem a vários tipos de clima. Na continuação, apresentamos os tipos de clima (polar, temperado [oceânico e continental], mediterrâneo, tropical, equatorial, subtropical, árido e semiárido), e, com a ajuda de *slides*, exibimos imagens de lugares onde ocorrem esses climas, mapas do planisfério climáticos, dos tipos de clima e climogramas com as características médias de cada tipo climático. Depois, apresentamos aos estudantes os tipos de clima presentes no Brasil. Para tanto, utilizamos *slides* com mapas do Brasil, mostrando as massas de ar, os climas zonais e as unidades climáticas. Também utilizamos climogramas de diferentes cidades brasileiras na intenção de caracterizar os climas do

país. Por fim, realizamos uma atividade de fixação dos conteúdos por meio da interpretação e elaboração de climogramas. Conforme pode ser visto na Figura 1, o estagiário Jônatas utilizou o projetor multimídia para mediar o conteúdo dos tipos de chuva, o mapa-múndi e o globo terrestre para explicar os principais fatores climáticos da Terra.

Figura 1 – Aulas dos dias 4 e 11/10/2022 – Introdução à temática dos “Climas”



Fonte: acervo dos autores (2022).

Na sequência, na terceira semana, dia 18/10/22, a proposta do planejamento foi projetar e explorar os impactos da mudança climática na vida e no bem-estar dos seres humanos, bem como as interferências das ações humanas sobre o clima. Para contemplar esse objetivo, anotamos no quadro com uso de canetões a data, o conteúdo e a proposta da aula, de modo que os estudantes pudessem ter ideia da rotina dessa aula. Na sequência, para introduzir o conteúdo e instigar os estudantes, usamos diversas reportagens retiradas da mídia por meio de *slides* e projetor multimídia. Dando continuidade, estudamos as consequências das atividades humanas sobre o sistema climático, especialmente sobre o efeito estufa, o aquecimento global, a redução da camada de ozônio, as ilhas de calor e as chuvas ácidas por meio de *slides* e projeção multimídia. Para complementar, apresentamos o vídeo retirado do Youtube sobre as causas do aquecimento global⁶.

Na quarta semana, dia 25/10/22, a aula planejada teve como objetivo conhecer os processos climáticos e os principais acordos internacionais referentes ao clima. Iniciamos a aula anotando no quadro com uso de canetões a data, o conteúdo e proposta da aula. Foi disponibilizado um texto de apoio (no formato de *folder*), garantindo que os estudantes tivessem acesso ao conteúdo trabalhado. Em seguida, foi realizada uma revisão dos conteúdos trabalhados na aula anterior (efeito estufa, aquecimento global, camada de ozônio, ilhas de calor e chuvas ácidas) por meio de um vídeo sobre mudanças climáticas disponibilizado no Youtube⁷. Na sequência, por meio de *slides* e projetor multimídia, foram apresentados o conteúdo a respeito dos fenômenos naturais (inversão térmica, El Niño) e as alterações climáticas que acontecem no nosso planeta. Também foram apresentados os principais acordos internacionais,

6 Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Oe0npq64-LI>.

7 Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=ssvFqYSIMho>.

com destaque para a importância de combater o aquecimento global e conscientizar os estudantes sobre as consequências da emissão de poluentes nas mudanças climáticas. Para finalizar, foi aplicada uma atividade avaliativa por meio do Aplicativo *Plickers*⁸ abordando o conteúdo ministrado nas aulas dos dias 18/10/22 e 25/10/22. Também foram organizadas cinco questões de múltipla escolha, com peso 2,0 cada questão, totalizando nota 10. Na Figura 2, podemos perceber o momento em que o estudante Thiago está ministrando as aulas na turma e, também, o momento em que os estudantes estão fazendo a leitura do folder com os principais tópicos da aula. (Figura 2)

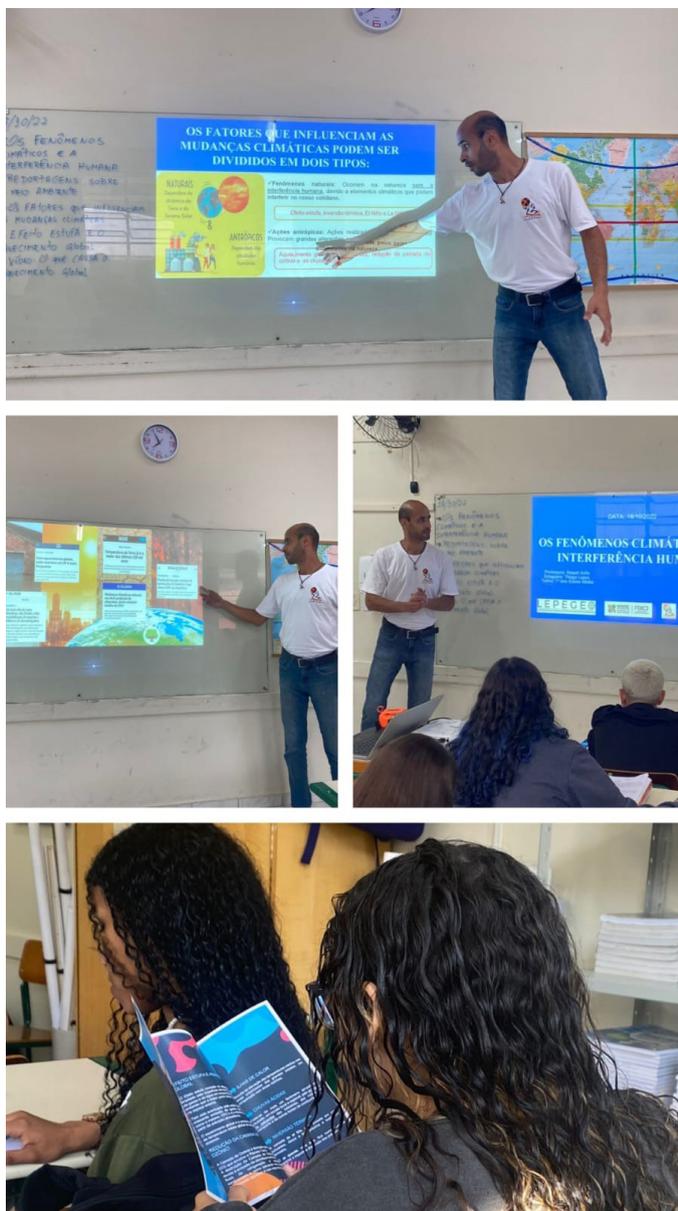
Na quinta semana, dia 1/11/22, realizamos uma atividade avaliativa com 20 questões de múltipla escolha que contemplem os conteúdos de climas e os fenômenos climáticos e a interferência humana. Cada questão equivalia a 0,5 ponto, totalizando 10 pontos.

Na sexta semana, dia 08/11/22, iniciamos a aula recebendo os estudantes e explicamos a dinâmica a ser desenvolvida nesse dia, com a devolutiva da atividade avaliativa da 5ª semana de aula com os resultados da avaliação. Depois, realizamos a correção de cada uma das questões, indicando quais alternativas eram as corretas e explicando por que as outras estavam erradas.

A partir dessas experiências vivenciadas no ECS II, é possível destacar que cada sala é um espaço dinâmico, com características e peculiaridades distintas e que a formação inicial docente é um processo de constante reconstrução, porque ao longo do curso de Geografia Licenciatura estamos nos construindo diariamente como professores(as).

8 O Plickers é uma ferramenta que permite a interação com os conteúdos, de modo que o professor não apenas inove inserindo tecnologias em suas aulas, mas também consiga verificar de modo imediato e preciso como seus alunos estão adquirindo e apreendendo os conteúdos trabalhados em sala de aula (BOTTENTUIT JUNIOR, 2018, p. 2). Para saber mais, acesse: <https://get.plickers.com/>.

Figura 2 – Aulas dos dias 18 e 25/10/22 – Introdução à temática dos “Fenômenos Climáticos e a interferência humana”.



Fonte: acervo dos autores (2022).

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos as experiências vivenciadas durante a disciplina de ECS II, cursada na 6ª fase do curso de Geografia Licenciatura, que proporcionou aos estagiários a aproximação com a realidade escolar e oportunizou vivenciar a práxis, sendo fundamental para a formação do licenciando em Geografia. Essa experiência foi essencial para conhecer o cotidiano das aulas de Geografia, especialmente na turma 104, e para organizar o projeto de intervenção desenvolvido no decorrer do ECS II.

As aulas de ECS II com turma do 1º ano do Ensino Médio ocorreram de forma expositiva e dialogada, com uso dos recursos de mapas, globo terrestre, quadro branco e projetor multimídia. Trabalhamos os temas “Climas” e “Os fenômenos Climáticos e a Interferência Humana”. Os estudantes se mostraram bastante entusiasmados com o tema, pois se trata de um conteúdo relevante e importante para pensarmos ações e projetarmos estratégias para o futuro do planeta. Nessa perspectiva, na mediação da aprendizagem utilizamos como estratégias comparações do conteúdo com o dia a dia, tanto com o clima do momento quanto com as diversas interferências da ação humana sobre a Terra.

Para a realização do ECS II, buscamos desenvolver metodologias para dar conta do ensino de Geografia capaz de promover e estimular a aprendizagem dos estudantes. Organizamos as aulas com o uso de *slides*, mapas, globo terrestre e atividades interativas que possibilitaram a participação durante as aulas.

Na primeira parte do estágio, o foco das aulas foi trabalhar com as temáticas de climas. As aulas tiveram como objetivos compreender a diferença entre clima e tempo atmosférico; e identificar os principais fatores climáticos

que determinam o clima de um lugar ou de uma região. Na segunda parte do estágio, a temática trabalhada teve como proposta o estudo dos fenômenos do clima e a interferência humana com o objetivo de projetar e explorar os impactos da mudança climática na vida e no bem-estar dos seres humanos, bem como as interferências das ações humanas sobre o clima.

Destacamos que no período de ECS II realizamos uma imersão no campo de estágio a partir de observações e intervenções com os objetivos de aprender as dinâmicas educativas da EEB Leonor de Barros e conhecer o contexto escolar. Desse modo, foi possível perceber que a educação geográfica envolve muito mais do que os conteúdos da Geografia Escolar e que o ensino da Geografia precisa fazer com que os(as) estudantes percebam a especificidade que vivem, por isso é importante que esse ensino se pautem em uma educação geográfica ampla e significativa, capaz de englobar a realidade dos estudantes e torná-los cidadãos ativos.

A partir dessa experiência de docência foi possível compreender que cada sala de aula é única, com características e peculiaridades distintas, e que a formação inicial docente é um processo constante de construção do saber docente. Ao longo do curso de Geografia Licenciatura estamos diariamente nos preparando para sermos professores(as), mas essa preparação não se limita ao espaço universitário e ao estágio supervisionado. Longe disso, o processo de formação docente é constante e exige dedicação.

No decorrer do ECS II percebemos a importância e o desafio que é a construção de um plano de aula. Planejar uma aula envolve tempo e dedicação, é preciso selecionar as ferramentas e metodologias mais adequadas para alcançar os objetivos almejados. Devido a nossa pouca experiência com a docência, visto que estamos no processo formativo, durante a preparação das aulas tivemos algumas dificuldades, do tipo:

O que fazer? Como fazer? Por que fazer? Dificuldades que foram sanadas com as mediações e as orientações das professoras supervisoras do estágio na Udesc e, principalmente, da professora regente de Geografia da escola, que, gentilmente, nos recebeu e cedeu o espaço-tempo de suas aulas.

Consideremos que o ECS II foi um importante divisor de águas na nossa formação. Se antes existiam dúvidas e anseios sobre seguir carreira na docência, agora só resta a certeza e vontade de se tornar professor. Durante o período que vivenciamos na escola, além do importante papel social que o professor possui, também foi possível perceber que a prática docente é lapidada através da experiência adquirida com o tempo e da dedicação necessária para estar sempre se atualizando. Dessa forma, por mais que as aulas realizadas durante estágio não tenham sido “perfeitas”, ou como idealizamos inicialmente, compreendemos que não existem aulas “perfeitas”, mas um caminho para o aprimoramento da prática. E é essa reflexão sobre o que fazemos em nossas aulas, é essa construção de um percurso reflexivo que faz parte da constituição do ser docente, e isto nunca devemos perder de vista.

REFERÊNCIAS

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Metodologias ativas em sala de aula**: o uso do plickers no ensino de geografia em uma escola da rede pública em São Luís, MA. **Revista Tecnologias na Educação**, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/40056344/Metodologias_ativas_em_sala_de_aula_o_uso_do_Plickers_no_ensino_de_Geografia_em_uma_escola_da_rede_p%C3%BAblica_em_S%C3%A3o_Lu%C3%ADs_MA. Acesso em: 18 jul. 2022.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**. Santiago, nº 70, p. 9-30, set. 2018.

COSTELLA, Roselane Zordan. Do interior de uma combi escolar vislumbrando o licenciar. **In**: MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M.;

COSTELLA, R. Z. (org.). **Geografias interativas**. Florianópolis: Udesc, 2020. p. 49-68.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz W.; TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; MICHIELIN, Carolina Araújo. Potencialidades do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia no Percurso de Formação Inicial. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v. 3, 2021.

SAMPAIO, Andrecks Viana Oliveira; OLIVEIRA, Luciana Amorim de; SANTOS, Maiane Fonseca. Ensino e aprendizagem de Geografia: formação e práticas docentes. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 29, n. 59, p. 360-376, jul. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Universidade do Estado de Santa Catarina/Centro de Ciências Humanas e da Educação. Departamento de Geografia. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia –Licenciatura**. Florianópolis, 2013.



Estágio curricular supervisionado em Geografia

Formação e desafios no contexto da UFRN

DJANNÍ MARTINHO DOS SANTOS SOBRINHO
EUGÊNIA MARIA DANTAS
IONE RODRIGUES DINIZ MORAIS

O presente artigo contempla a temática Estágio Curricular Supervisionado, tendo como referência as atividades realizadas nos cursos de Licenciatura em Geografia, ofertados nas modalidades presencial e à distância pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Objetiva-se analisar as atividades do referido estágio, que abrange três semestres letivos, considerando as fases de observação, participação e regência realizadas pelos estagiários na escola, bem como o processo de supervisão realizado pelos professores de estágio e docentes da educação básica.

Nos cursos de Licenciatura em Geografia, modalidades presencial e à distância, pela UFRN, o Estágio Curricular Supervisionado abrange uma carga horária de 400 horas, distribuídas nos componentes curriculares Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV no ensino presencial e I, II e III no ensino à distância.

Os procedimentos metodológicos utilizados corresponderam à pesquisa bibliográfica e documental e, ainda, aportou-se em problematizações e reflexões decorrentes da experiência dos autores como professores orientadores do componente Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, na UFRN.

A sistematização de informações que articulam abordagens teóricas e empíricas se constitui em um esforço importante de contribuir para a discussão acerca do Estágio Curricular Supervisionado no âmbito da formação docente, especialmente do professor de Geografia.

Estágio curricular supervisionado e formação docente em Geografia

O Estágio Curricular Supervisionado assume importância singular no âmbito da formação docente em qualquer área do conhecimento. Essa importância deriva do papel que assume no processo formativo do futuro professor, o qual está intrinsecamente relacionado a sua concepção. Nessa perspectiva, alia-se ao entendimento de que

o estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais (Silva e Gaspar, 2018, p. 2).

Nesse contexto, o estágio se caracteriza por possibilitar que a partir de conhecimentos teóricos e metodológicos discutidos no âmbito da formação, os estagiários apliquem em suas práticas, reflitam e ressignifiquem com outras aprendizagens. Ao fazer isso, eles iniciam suas construções identitárias enquanto professores.

Acrescente-se ainda que se compreende o Estágio Supervisionado não apenas como um momento da formação docente, mas também como um espaço de pesquisa e de produção de

conhecimentos pedagógicos, envolvendo a universidade, a escola, os estagiários, tendo os professores da educação básica uma preocupação central com os fenômenos do ensinar e do aprender. Representa a inserção do professor em formação no campo da prática profissional para ter a experiência da docência, vivenciando a regência de classe e a realidade da sala de aula, que são saberes fundamentais na construção da identidade docente (Martins e Tonini, 2016, p. 98).

A abordagem sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia requisita refletir sobre a relação entre essa atividade e a formação docente, sendo importante indagar: o que torna um sujeito professor de Geografia? A resposta a esse questionamento pode ser direta e sem rodeios: o sujeito deve ser licenciado em Geografia. A resposta parece simples na medida em que permite pensar que um sujeito se torna professor ao cursar a licenciatura em Geografia. Mas será tão simples assim?

Indiscutivelmente, obedecendo à legislação brasileira, para ser professor, e especificamente ser professor de Geografia, é exigida a formação acadêmica na área. Nessa perspectiva, espera-se que a referida formação tenha proporcionado ao professor a aquisição de competências e habilidades relativas ao conhecimento geográfico e de natureza didático-pedagógica.

Esse argumento, que parece repetitivo e até mesmo tautológico, tem sido aos poucos abandonado em favor de outras perspectivas que colocam, no contexto da formação, outros saberes oriundos de outras áreas de conhecimento, como a Pedagogia, a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, a

Antropologia etc. No âmbito desse cenário, questiona-se: Quais as implicações desse direcionamento, que tende a se tornar hegemônico, no processo de formação docente? O que se considera geral e específico no processo de formação docente? O conhecimento específico da área interfere no perfil docente? Há diferença, por exemplo, entre um professor de Geografia e um professor de História, Matemática, Ciências? Se há, em que consiste a distinção? Como o Estágio Curricular Supervisionado se constitui em um campo para problematizar essas questões?

Estágio curricular supervisionado em geografia na UFRN: aspectos gerais

No contexto das discussões sobre formação docente em Geografia, tem assumido projeção um conjunto de argumentos que ratificam a importância do conhecimento específico da área, mas igualmente consideram-se relevantes a prática ou aplicação desse conhecimento em situações concretas, a flexibilização curricular, a autonomia do aluno no processo formativo, a pesquisa como estratégia metodológica no processo formativo, a interdisciplinaridade. Essas ideias foram fundamentais na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), documento que norteou a organização dos Projetos Pedagógicos (PP) e das matrizes curriculares dos cursos de graduação do Brasil. De acordo com as DCNs, o processo de formação docente deve assegurar ao futuro professor situações de ensino e aprendizagem em que adquira habilidades para o exercício do magistério, por meio de um conjunto de atividades práticas, inclusive com carga horária prevista no PP.

Considerando esse direcionamento, oportuno saber sobre o que efetivamente significam as atividades práticas no âmbito da estrutura curricular do curso de Licenciatura

em Geografia, organizada em componentes curriculares. Nesse sentido, questiona-se: Em que se constituiriam esses componentes, tendo em vista que deveriam ser para o aluno um conjunto de práticas de ensino? Qual a diferença entre o componente Estágio Curricular Supervisionado nas modalidades presencial e à distância? Como desenvolver e acompanhar atividades práticas de estágio, considerando a modalidade de ensino à distância?

Nesse ínterim, é importante ressaltar três aspectos que se associam à compreensão do Estágio Curricular Supervisionado no contexto da formação docente: primeiro, o estágio é um momento ímpar nas vivências acadêmicas, independentemente da modalidade de curso; segundo, o estágio é um momento de tensão, conflito, acordos, desafios, contradições, pois envolve diferentes sujeitos, práticas e conteúdos, e terceiro, o estágio é um momento na organização pedagógica e curricular que põe o curso à prova.

Assim, no decurso de realização do estágio, tornam-se mais evidentes os atributos ou as deficiências do professor em formação relativos ao que foi consistente e ao que ficou como lacuna de aprendizagem, em termos de conhecimentos específicos e metodológicos. Igualmente, são evidenciadas a distância entre o saber universitário e aquele a ser ensinado na escola; a consciência tardia de que ser professor não se aprende em quatro anos, mas é um processo inacabado, é um fazer-refazer constante. Nesse sentido, a vivência do Estágio Curricular Supervisionado é uma fase fundamental que possibilita uma experiência, mas não torna o sujeito professor de Geografia.

Partindo desses pressupostos, torna-se reconhecível que o desenvolvimento das atividades do Estágio Curricular Supervisionado exige a implementação de ações coordenadas que articulem os diferentes sujeitos envolvidos, objetivando

diminuir ou evitar cisões entre o que preconiza o PP dos cursos e o que efetivamente ocorre no decurso de sua realização.

Na UFRN, o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia vem sendo desenvolvido a partir de uma metodologia de trabalho que envolve a universidade, por meio de professores orientadores e da coordenação de curso, e as escolas de educação básica onde as atividades se realizam, por meio de professores da disciplina, direção e coordenação pedagógica. As ações estratégicas que fazem parte dessa metodologia têm como objetivo oferecer aos alunos suporte pedagógico e didático, através do acompanhamento das atividades a serem desenvolvidas, considerando as etapas de planejamento, execução e avaliação.

Mediante o modelo vigente, o acompanhamento das atividades propostas para o estágio se divide em etapas que englobam: observação e caracterização da instituição educativa, intervenção a partir de uma problemática identificada na escola, planejamento e regência em sala de aula.

Dessa forma, os componentes Estágio Curricular Supervisionado I e II envolvem atividades que contemplam as etapas de observações e caracterização da escola. No que se refere às observações, considera-se que

se apresentam como um importante instrumento reflexivo da profissão docente, a qual possibilita compreender através da vivência como se dão as trocas e relações em sala de aula, trocas de saberes, relação professor aluno, dinâmicas e o cotidiano da sala de aula, fornecendo inúmeras informações as quais possibilitam reflexões para uma efetiva intervenção pedagógica planejada e reflexiva, permitindo um embasamento para regências sólidas e planejadas de acordo com o perfil escolar traçado (Brito; Gomes, 2016, p. 5).

As observações realizadas pelos estagiários no espaço escolar possibilitam uma aproximação inicial com o futuro local de atuação profissional e a identificação de problemas

existentes no cotidiano escolar; por exemplo, a inexistência de acessibilidade ou até mesmo a desatualização do PP.

Nos cursos de Geografia da UFRN, modalidades presencial e à distância, na etapa de Observações, os estagiários são orientados quanto aos procedimentos cabíveis. Outrossim, recebem roteiros com questões que guiam a prática de observação, como exemplificado na Figura 1, os quais se destinam a pais e/ou responsáveis.

A imagem apresentada anteriormente exemplifica um dos roteiros utilizados pelos estagiários durante a observação em que as entrevistas são realizadas com os pais ou responsáveis pelos estudantes. Essa prática objetiva contribuir com a formação dos futuros professores de Geografia a partir de uma aproximação com outro segmento da escola, ou seja, as famílias dos educandos.

Os estagiários são orientados a realizar as entrevistas constantes no roteiro da Figura 1 em dia de reunião de pais e mestres, no momento de chegada ou saída dos estudantes na escola e em última tentativa indo até a residência dos estudantes.

Prosseguindo o Estágio Curricular Supervisionado, tem-se a etapa de intervenção a partir de uma problemática identificada na escola. Esse problema pode ou não ser de ordem didático-pedagógica ou ter relação direta com a Geografia. A intervenção caracteriza o Estágio II no contexto do ensino presencial e à distância

No geral, os momentos de intervenção dos estagiários na escola têm-se caracterizado por meio da realização de oficinas que tratam de conteúdos sobre os quais os estudantes apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem em Geografia e de minicursos ministrados pelos estagiários para os professores das escolas, envolvendo discussões sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC), avaliação e produção de maquetes e vídeos.

Figura 1 – Roteiro de Observação 7 – Entrevistas com pais e/ou responsáveis



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE GEOGRAFIA (L)
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I

Roteiro 7
CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I -

1. Os pais, alunos e professores têm voz ativa na instituição educativa? Participa ativamente nos processos de tomadas de decisões?

2. Quais sugestões apresentam acerca da proposta curricular da instituição educativa?

3. O que sugerem para haver maior integração entre a comunidade escolar?

4. O que acham da proposta curricular para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem da instituição educativa?

5. Quais sugestões apresentam para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo nessa instituição?

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Por fim, na sequência do Estágio Curricular Supervisionado desenvolvem-se as atividades de planejamento e elaboração de planos de aula e regência em sala de aula. Nesta fase de preparação para assumir a sala de aula como professor, os estagiários planejam didática e metodologicamente sua atuação e, como sistematização desse planejamento, elaboram os planos de aula, cabendo ao professor de estágio avaliá-los de acordo com os critérios previamente estabelecidos, corrigir aspectos técnicos e apontar sugestões didáticas para que sejam aprimorados.

Nesse ínterim, ressalta-se a importância do planejamento e de sua sistematização em plano de aula para a atuação do professor. A partir desse processo, é possível avaliar certas competências didáticas indispensáveis para o exercício da docência, como diagnosticar se há coerência entre as partes e o todo que compõe o plano que se expõe na coerência da seleção dos conteúdos e as implicações quanto a: objetivos, recursos didáticos e estratégias de avaliação.

Considerando o exposto e reconhecendo a difusão da cultura digital na sociedade contemporânea, faz-se mister que o professor responsável pelo componente curricular Estágio oriente os estagiários sobre o uso de recursos tecnológicos que podem contribuir para a ação docente. Nessa perspectiva, apresenta-se um quadro com sugestões de recursos digitais com possibilidades de uso durante a etapa de regência da sala de aula, quando o estagiário efetivamente vivencia a experiência de atuação docente. (Quadro 1)



Etapa 3 – Regência na sala de aula

Ação: Atuação docente envolvendo atividades síncronas e assíncronas

Recurso digital – o que é?	Para que serve?	Onde encontrar? (Link)	Aplicação no estágio curricular
KAHOOT	Criação de jogos com perguntas e respostas	https://kahoot.com/	Pode ser usado para introduzir um tema ou verificar a aprendizagem ao final da aula
PLICKERS	Realização de testes, com a possibilidade de saber, em tempo real, o percentual de erros e acertos	https://get.plickers.com/	Interação imediata/ Questionários/ Gamificação
GOOGLE FORMS	Realização de avaliações e atividades online. Recolha e organização de dados de pesquisas. É vinculado à conta Gmail	https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/	Levantamento das necessidades formativas da turma/realização de avaliações (síncronas ou assíncronas)
QUIZLET	Criação de cartões (flashcards) e listas de estudo. Pode fazer uso de listas que já estão no acervo	https://quizlet.com/pt-br	Elaboração de questões. O(a) professor(a) de estágio também pode sugerir à turma utilizar o quizlet para criar avaliações online para alunos(as) da Educação Básica

EDUCAPLAY	Criação e/ou utilização de diversas atividades educacionais e jogos educativos	https://www.educaplay.com/	Avaliação/Gamificação/Sistematização da aprendizagem
PADLET	Criação de murais e quadros virtuais interativos	https://pt-br.padlet.com/	Apresentação de conteúdo. Uma sugestão é criar colaborativamente murais temáticos com a turma, e cada um vai complementando com referências, vídeos, reportagens. Pode-se criar, ainda, um painel com os planos de aula e/ou projetos criados pela turma, para que todos tenham acesso.
POPPLLET	Organização de ideias com um tema central (mapa mental)	https://popplet.com/	Criação de mapa mental temático, individual ou coletivo. Pode ser criado em tempo real, durante a aula síncrona. Ex.: criação de popplet com o tema “Ensino Remoto”, para a turma preencher
TIMETOAST	Criação, visualização e partilhas de linhas do tempo	https://www.timetoast.com/	Atividades com datas e informações factuais, com uma sequência cronológica (ex.: construir colaborativamente uma linha do tempo sobre o legado educacional do século XX no Brasil)





GOOGLE CLASSROOM	Ambiente virtual de aprendizagem, com possibilidade de postagem e notícias, realização de tarefas, transmissão de aulas ao vivo	https://classroom.google.com/	Ambiente virtual de sala de aula. Espaço propício para simulação de aulas em formato remoto
SÍLABE	Ambiente virtual de aprendizagem com foco na criação de conteúdo	https://www.silabe.com.br/	Ambiente virtual de sala de aula. Espaço propício para simulação de aulas em formato remoto
PIXTON	Software de criação de quadrinhos para educação	https://www.pixton.com/br/	Criar atividades em quadrinhos (ideal para estágios nos anos iniciais)
GOOGLE DOCS	Escrita, edição e colaboração em textos.	https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/	Produção de textos coletivos. Ideal para dar feedbacks em tempo real, inclusive em encontros síncronos
ANSWER- GARDEN	Criação de nuvem de palavras em tempo real	https://answergarden.ch/	Realização de brainstorms em tempo real para aulas síncronas. Ideal para introduzir novos temas.

SORTEADOR	Realização de sorteios	https://sorteador.com.br/	Uma forma simples e democrática de sortear grupos (formação e/ou apresentação)
YOCUT	Edição de vídeos diretamente no celular	https://play.google.com/store/apps/details?id=com.camerasideas.trimmer&hl=pt_BR	Criar videoaulas para utilização (real ou simulada) no ensino remoto
IN SHOT	Edição de vídeos diretamente no celular	http://www.inshot.com/	Criar videoaulas para utilização (real ou simulada) no ensino remoto
PLOTAGON	Criação de vídeos e animações personalizadas, com a voz do próprio criador, com efeitos sonoros e identificação de emoções.	https://www.plotagon.com/	Criação de vídeos com histórias narradas com a voz do próprio criador. As(os) estagiárias(os) podem fazer uso dessa ferramenta, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio
TOONTASTIC	Criação e narração de desenhos animados	https://toontastic.withgoogle.com/	Criação de vídeos com histórias narradas com a voz do próprio criador. As(os) estagiárias(os) podem fazer uso dessa ferramenta, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental





ANCHOR	Criação de podcast (gravação e edição de áudio); uma plataforma gratuita para criação de podcast.	https://anchor.fm/	Envio de arquivos de áudio (que são mais leves) para que as(os) alunas(os) possam acompanhar as aulas no formato assíncrono. Podem ser criados canais de aulas e episódios com conteúdos específicos.
MEMEGEN- RATOR	Criação de memes	https://www.memegenerator.es/ create	Trabalho com textos multimodais.

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Delineados os aspectos gerais do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, ratifica-se o entendimento de que a ação docente não se restringe ao momento de abordagem dos conteúdos, mas a um conjunto de saberes que estão presentes no chão da escola e que implicam também no planejamento do professor. Corroborando com o pensamento de Tardif (2002, p. 178),

para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com certa autenticidade, diante dos alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica, a fim de atingir os objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto. O “saber – ensinar” se refere, portanto, a uma pluralidade de saberes.

Dessa forma, cabe também aos estagiários no decurso das atividades na escola conhecer o cotidiano dos estudantes, o professor de Geografia, a disponibilidade de equipamentos e materiais didáticos.

No que se refere à atuação do professor orientador do estágio, torna-se significativo o acompanhamento *in locus* dos estagiários, que se dá em parceria com a equipe pedagógica da escola e o professor colaborador. São eles quem observa, cotidianamente, o estagiário na escola e na sala de aula, podendo identificar elementos didáticos e pedagógicos que marcam a sua atuação durante o estágio. A experiência acumulada por esses profissionais serve de orientação e referência para os estagiários, tanto no sentido de aprimorar o que acreditam ser necessário, quanto no sentido de pensar a sua própria prática à luz do que foi observado.

O que têm relatado os estagiários: aspectos positivos e fragilidades

O registro das vivências do estagiário é realizado no documento designado Relatório Final do Estágio Curricular Supervisionado, correspondente a cada uma das fases (I, II, III e IV). Nesse documento, entre outros aspectos, busca-se contemplar os aspectos positivos e as fragilidades evidenciadas no estágio, conforme a visão do estagiário, na perspectiva de aprimorar o processo formativo na Licenciatura em Geografia.

Em tal contexto, evidenciamos inicialmente algumas falas sobre o que os estagiários consideram como aspecto positivo ao realizarem o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia.

Posso dizer que o estágio foi importante para mim como pessoa e como futuro profissional, no estágio as atividades desenvolvidas me proporcionaram experiências novas e um pequeno *spoiler* de como será no futuro, acima de tudo destaco aqui o conhecimento da realidade escolar, é fundamental para um profissional conhecer seu ambiente de trabalho antes mesmo do próprio trabalho, e isso o estágio me ofereceu, contribuindo para o meu desenvolvimento, ademais destaco a capacidade do estágio me trazer mais responsabilidades, entrar na escola como aluno é diferente como estagiário (Estudante 1).

Essa construção prática de conhecimento é útil para modificar o pensamento que se tinha anteriormente sobre educação ou ensino. Como estudante de graduação é possível observar vários detalhes cruciais com outra mentalidade, ou seja, mais profissional. Ver o professor como um meio para adentrar em um caminho difícil, mas que necessita de auxílio de outros profissionais para que o resultado final seja satisfatório, não pensando na quantidade, mas na qualidade do indivíduo, mesmo sabendo que muitas vezes o sistema desenvolve ao contrário (Estudante 2).

O estágio foi capaz de propiciar condições e oportunidades para a minha construção de autonomia profissional no campo da educação. Obtive mais experiência no processo de ensino-aprendizagem



por meio da vivência no ambiente escolar, na elaboração das atividades propostas e dos meios oferecidos nas trocas de conhecimentos diversificados (Estudante 3).

Fazer o Estágio Supervisionado em Geografia me possibilitou entender o quão importante é saber trabalhar com as diferenças, buscando sempre um atendimento igualitário a todos os usuários de uma escola, sejam eles alunos, professores, demais funcionários ou até mesmo da comunidade em geral (Estudante 4).

Os relatos apontam para a importância que o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia tem no processo de formação dos graduandos ao possibilitar a aproximação com o chão da escola e a sala de aula, por conseguinte o exercício da prática docente, e oportunizar o confronto entre teoria e prática no que se refere à atuação do professor. Nesse contexto, assume especial significado o dizer de Martins e Tonini (2016, p. 103), que assim se expressam:

A partir das narrativas dos estagiários, compreendemos que o estágio é um espaço para vivenciar experiências e vencer as barreiras instaladas no cotidiano desta prática. É o momento em que o estagiário é desafiado a lidar, tanto com os conteúdos específicos a serem ensinados, quanto com a forma de ensiná-los, com a finalidade de melhor exercer a possível docência.

Além disso, as experiências vivenciadas contribuem para a ressignificação das práticas existentes nas escolas e a incorporação daquelas que foram desenvolvidas pelos estagiários. Nesse sentido, o estágio contribui para a inovação no ensino de Geografia, que não se limita ao uso de recursos tecnológicos, mas inclui estratégias metodológicas para tornar a aula participativa, considerando as realidades discentes nas discussões das temáticas.

No tocante às fragilidades, os relatos dos mesmos estagiários apontam para os seguintes aspectos:

Creio que duas possíveis coisas podem ser melhoradas nessa disciplina, primeiro cito aqui uma menor burocracia, que é justamente no início do estágio, muita documentação, pegar assinatura digital ou em escrita, isso gerou uma grande correria e até um sentimento de medo de não dar certo, enfim, não sei se essa melhora tem a ver com a disciplina em si, mas creio que é algo passível de avaliação para que possivelmente seja melhorado (Estudante 1).

Um ponto negativo a ser mencionado é quando uma atividade é passada para ser realizada em casa, e quando eles retornam para a aula seguinte, onde o professor já tem algo novo planejado, e a atividade não foi feita pela maioria, neste momento é um pouco frustrante, pois os alunos que fizeram ficam dispersos enquanto aguardam pelo cumprimento da tarefa dos outros colegas (Estudante 2).

Dessa forma, também é evidente tamanha falta de comportamento dos estudantes dentro da sala de aula, constituindo muita conversa alheia e poucos prestando atenção ao que o professor está explicando, sendo preciso a todo momento ser preciso parar a aula para chamar a atenção dos que estão desfocados (Estudante 3).

Percebe-se que as fragilidades destacadas pelos estagiários englobam aspectos de cunho burocrático da universidade e outros relacionados ao processo de aprendizagem dos estudantes.

No entanto, é válido destacar que existem outras fragilidades; por exemplo, o distanciamento prático em relação aos componentes específicos da área da Geografia e até mesmo os de formação pedagógica.

Isso ocorre porque muitas vezes as próprias ementas dos componentes curriculares não vislumbram uma aproximação das temáticas com a educação básica, ou os docentes que as ministram não criam situações de ensino e aprendizagem que oportunizem a discussão sobre como esse processo pode acontecer.

Em tal perspectiva, deve-se entender que

[...] o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). De acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 41).

Diante disso, cabe ao professor possibilitar que o estudante tenha uma formação que permita relacionar teoria e prática na perspectiva de garantir que as temáticas discutidas em sala de aula tenham uma aproximação com a realidade discente. No caso da universidade, a aproximação teoria e prática deve ocorrer visando contribuir também com os graduandos nos momentos de suas práticas docentes quando da realização dos estágios curriculares supervisionados nas escolas de educação básica.

Considerações finais

O Estágio Curricular Supervisionado em cursos de licenciatura é de fundamental importância no processo de formação dos graduandos, isso porque em determinados contextos é a única oportunidade que os estudantes possuem para ter o contato com seu futuro campo profissional nas escolas.

Nesse contexto, insere-se o curso de formação de professores em Geografia, em que o estágio supervisionado deve contemplar os conhecimentos didáticos e pedagógicos, mas também aqueles relacionados às temáticas específicas da Geografia. Ou seja, não se concebe um professor de Geografia sem conhecimento da Ciência Geográfica, mas que também não domine as práticas pedagógicas.

Diante esse cenário, tem-se o curso de licenciatura em Geografia da UFRN tanto na modalidade presencial como à distância, em que os estágios são realizados pelos estudantes

nas diferentes escolas da rede básica. Contudo, mesmo em modalidades diferentes, percebe-se que não há diferença em relação às atividades propostas, isso porque o eixo observação, caracterização, planejamento e regência se faz presente tanto no ensino presencial como no ensino à distância.

Além disso, em termos de carga horária identifica-se que, no curso de Geografia presencial, as 400 horas estão distribuídas em quatro períodos letivos, que se iniciam no 5º semestre do curso e finalizam no 8º. Já no curso à distância temos uma distribuição em três períodos, do 6º ao 8º, com um quantitativo de horas distribuído da seguinte forma: 100h, 150h e 150h.

No tocante aos aspectos positivos do estágio curricular, não se verificam entre os relatos dos estudantes de ambas as modalidades distanciamentos, ou seja, eles mencionam a importância da inserção no espaço escolar, a construção do ser professor e também o desenvolvimento de competências profissionais.

Em relação às fragilidades, observa-se que estas englobam as dificuldades enfrentadas pelos professores no contexto da educação básica, quais sejam: falta de interação dos estudantes, ausência de materiais didáticos, mas também a burocracia para que o estágio seja formalizado de modo a atender as prerrogativas legais da instituição ofertante.

REFERÊNCIAS

BRITO, Gleicon Queiro; GOMES, João Gabriel. Estágio **Supervisionado em Geografia**: reflexões e críticas acerca de uma experiência vivenciada. *GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais*, v. 7, n. 13, p. 77-87, 2016.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz W; TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz *et al.* Ensino remoto emergencial: proposta de design didático para o estágio curricular supervisionado em curso de licenciatura. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Gestão, currículo e práticas espaciais

Vivências em um curso de formação de professores e suas mudanças curriculares

LIZ CRISTIANE DIAS
ROSANGELA LURDES SPIRONELLO
ALEXANDRA LUIZE SPIRONELLO

O Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL está em funcionamento desde 1989 e tem acompanhado as transformações legais e as diferentes concepções formativas dos profissionais da educação que vigoraram ao longo desse período. Transformações que imprimem, necessariamente à universidade pública, um papel essencial no enfrentamento das complexas demandas postas para a formação dos profissionais da educação. Principalmente, atrelada à expansão do Ensino Superior no Brasil em meados da década de 1990, quando proporcionou um aumento expressivo de alunos com ingresso no Ensino Superior, que, por sua vez, apresenta-se mais heterogêneo no que diz respeito a concepções de mundo, poder aquisitivo, perfis sociais e processos cognitivos.

Essas demandas para as escolas e os profissionais que nelas atuam indicam que a formação de professores não deve

ser restrita ao exercício da docência e às funções técnicas das unidades escolares. Cada vez mais é exigido um desenvolvimento profissional que possibilite a compreensão e a atuação no complexo processo formativo, sobretudo o formal, cuja meta é garantir a aprendizagem. Segundo Marcelo (2009), motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender e ensinar, o conceito de desenvolvimento profissional vem se modificando.

Para o autor, a construção do Eu-profissional evolui ao longo da carreira, podendo ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, crenças, valores, compromisso pessoal, disponibilidade para aprender e ensinar e experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. De acordo com Marcelo (2009), as identidades profissionais configuram um emaranhado complexo de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

E é no emaranhado complexo de histórias que compreendem o curso de Licenciatura em Geografia da UFPel, vinculado ao nosso compromisso de aprender e ensinar, que se desenrola nossa experiência na disciplina de Gestão, Currículo e Práticas Espaciais, ofertada desde o ano de 2019 para o segundo semestre do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas.

A partir desses encontros e trocas, neste texto buscamos unir três olhares de diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento da disciplina. A perspectiva da gestora – que em 2018 foi responsável pela organização com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) pela reformulação curricular do curso de Licenciatura em Geografia; a da professora responsável pela disciplina – que também estava presente na reformulação do currículo; e a da discente – que cursou a disciplina e hoje desenvolve sua pesquisa de Iniciação Científica sobre o

currículo do curso de formação de professores de Geografia da UFPel.

Cartografia da práxis pedagógica no curso de licenciatura em geografia da UFPEL

No Brasil, o modelo clássico de formação de professores, que remonta à década de 1930, estabeleceu uma organização curricular na qual previa dois grupos de estudos: de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático-psicopedagógicas. Esse formato ficou conhecido como 3+1, sendo consolidado como três anos de bacharelado, mais um de formação para a licenciatura (pedagógica) acrescido do estágio (Pontuschka, 2009).

Para Diniz-Pereira (1999), esta forma de conceber a formação de professores está baseada na racionalidade técnica e mostra-se inadequada à realidade da prática profissional docente. Para o autor:

As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (Diniz-Pereira, 1999, p. 112).

Ainda para o autor, um modelo alternativo de formação de professores que vem conquistando um espaço cada vez maior na literatura especializada é o chamado modelo da racionalidade prática. Esse modelo concebe o professor como um profissional autônomo, e a ação pedagógica como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. Diniz-Pereira acrescenta que, nesse modelo, a prática não é apenas lócus da aplicação

de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (Diniz-Pereira, 1999).

Em aproximação ao modelo exposto por Diniz-Pereira, e ao buscar promover no currículo a inserção da práxis pedagógica, em 2017 iniciam-se no curso de Licenciatura em Geografia da UFPel discussões sobre a reformulação curricular, tendo como documento norteador a Resolução CNE/CP 02/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Importante ressaltar que nos Pareceres CNE/CP 28/2001 e CNE/CES 15/2005, a perspectiva da dimensão pedagógica e a prática como componente curricular (PCC), assim como na Resolução Resolução CNE/CP 02/2015, já estavam delineadas. Todavia, o então Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia UFPel, naquele momento (ano de 2006), apesar de estar em adequação a essas normativas, ainda se alinhava a uma perspectiva de um modelo de racionalidade técnica. De acordo com Gomes e Sampaio (2019), embora implementada desde 2002, a reestruturação curricular ainda representava para as licenciaturas um grande desafio, tendo em vista as várias questões a serem enfrentadas: por exemplo:

Dificuldades no que diz respeito à operacionalização e ao estabelecimento de uma nova organização curricular; a necessidade de compreensão acerca das especificidades e congruências entre a PCC e o estágio supervisionado; a busca pela superação da dicotomia entre conhecimento geográfico e didática, no caso das licenciaturas em Geografia, dentre outros aspectos (Gomes; Sampaio, 2019, p. 219).

Posteriormente, a Resolução CNE/CP 02/2015 complementa as Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 – DCN, apontando

como necessária a ampliação da carga horária referente aos cursos de licenciatura. As duas primeiras resoluções previam a obrigatoriedade de 400 horas de práticas como componentes curriculares e 400 horas de estágio curricular supervisionado a ocorrer na segunda metade do curso. Já a Resolução 02/2015 prevê a alteração de 2.800 horas para 3.200 horas de formação. Essas normativas legais exigiram dos cursos de licenciatura do país a reformulação de seus projetos político-pedagógicos e, dessa forma, dada a autonomia para a definição, diversos arranjos curriculares foram estabelecidos.

No que diz respeito ao curso de Licenciatura em Geografia da UFPel, o “novo” Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aprovado em 2018, foi pensado como um instrumento que expressa o resultado de um processo de elaboração e atualização de forma coletiva, envolvendo a comunidade acadêmica, em parceria com o seu Núcleo Docente Estruturante (NDE), pelo Colegiado do Curso, diante das novas diretrizes institucionais para a formação de professores (Resolução COCEPE n. 29/2018, art. 120). Além de atualizar o projeto, as ações também promoveram uma reestruturação geral de sua composição, incluindo a grade de componentes curriculares e as ações que compõem o conjunto formativo do curso, conforme descrito no documento:

A prática, como uma dimensão fundamental da formação e do conhecimento, pretende articular a reflexão e o exercício da atividade profissional investigativa baseada em situações-problema, no desenvolvimento de projetos específicos e em simulações didáticas. Essa articulação não pode prescindir da experiência direta com a realidade escolar, exatamente como se apresenta. E, ao mesmo tempo, deve proporcionar o exercício de situações criativas e inovadoras, fazendo uso de laboratórios didáticos (de Cartografia, de Geoprocessamento, de Geografia Física e de Ensino de Geografia), de acervo especializado e demais recursos disponíveis na Universidade Federal de Pelotas, com práticas de elaboração de recursos didáticos, mapas analógicos e ou digitais e

outras representações gráficas, contribuindo para uma formação sólida e contextualizada (Projeto Pedagógico, 2018).

A redação desses documentos, conforme expõe Silva (2019), primou, de modo geral, pela indissociabilidade teoria-prática, por uma práxis integradora que estreite o liame universidade-escola-sociedade e pela formação da identidade de um docente reflexivo e atuante na sociedade.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2018, p. 25), a carga horária total está organizada em cinco núcleos: Núcleo I – Estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; Núcleo II – Estudos de aprofundamento e diversificação das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos; Núcleo III – Estudos Integradores; Núcleo IV – Prática como componente curricular; e Núcleo V – Estágio supervisionado. As componentes curriculares do Curso se distribuem em: a) Formação Específica; b) Formação Complementar; e c) Formação em Extensão, sendo que

a **Formação Específica** é formada por componentes curriculares obrigatórios e opcionais e contempla a organização curricular de Estudos de Formação Geral e de Estudos de Aprofundamento e Diversificação das Áreas de Atuação Profissional. A **Formação Complementar** corresponde a estudos Integradores, abrangendo seminários e estudos curriculares, atuação em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria e extensão, entre outros (...), assegurando o aprofundamento e a diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; mobilidade estudantil e intercâmbio previstos no Projeto Pedagógico do Curso. **Formação em Extensão** prevista no Projeto como a participação em atividades de extensão universitária, corporificada em componentes curriculares ou projetos de extensão, considerados pelo Curso. Sua presença é materializada por meio da participação possível, desde o início do Curso, em projetos e ações de extensão coordenados por docentes do Departamento de Geografia.



O nosso recorte de reflexão para este texto diz respeito à disciplina de Gestão, Currículo e Práticas Espaciais, que se insere no Núcleo II – Estudos de aprofundamento e diversificação das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, o que denominamos como a dimensão pedagógica da formação específica. Essa dimensão assume a relação entre a teoria e a prática como fornecedora de elementos básicos para o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades necessários à docência e à gestão escolar, devendo essa relação ocorrer de forma contínua e concomitante durante a formação docente, ou seja, a “correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar” (CNE/CP 02/2015).

Uma perspectiva em construção: o desafio da práxis na formação de professores

A componente curricular Gestão, Currículo e Práticas Espaciais insere-se dentro do rol de disciplinas que devem promover aos estudantes de licenciatura vivências nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, propiciando um espaço privilegiado da práxis docente.

Convém lembrar que o curso de Licenciatura em Geografia da UFPel é um curso de modalidade presencial e com turno de funcionamento noturno, possuindo um período de cinco anos, como prazo mínimo para a integralização. A disciplina de Gestão, como é chamada pelos estudantes, vem sendo desenvolvida no curso desde o ano de 2019 para duas turmas de segundo semestre (turmas 1 e 2)¹.

1 O ingresso no curso de Licenciatura em Geografia da UFPel é anual e compreende um total de 72 vagas SISU (Sistema de Seleção Unificada) e 16 vagas PAVE.

Tem como objetivo articular teoria e prática como um conjunto de atividades formativas para o exercício da docência e para a formação em gestão, em situações próprias da educação escolar, devendo ocorrer desde o início da formação, e se estender ao longo de todo o curso. Assim, um de seus propósitos basilares é promover a discussão crítica sobre as concepções que fundamentam a gestão escolar, o trabalho administrativo-pedagógico e o currículo. De tal forma, busca-se demonstrar que a gestão escolar se constitui de práticas espaciais localizadas e engendradas por agentes sociais concretos, sendo caracterizada por uma escala temporal limitada.

Estrutura-se em três módulos que se retroalimentam, sendo eles: a discussão teórica, a proposta metodológica – pesquisa na educação básica – e a autorreflexão, a qual assume uma dimensão basilar da disciplina, pois permeia todos os encontros. No primeiro dia de aula, são apresentados e discutidos os constituintes de cada módulo da disciplina, bem como organizados os grupos de pesquisa. Nesse primeiro encontro, também são apresentados os referenciais basilares da disciplina que dizem respeito à discussão sobre Práticas Espaciais e escala geográfica: Currículo, didática e políticas públicas e Gestão Escolar.

O conceito de prática espacial acompanha todo o desenrolar das atividades, pois entendemos a instituição escolar como:

(...) impregnada da dimensão espacial da sociedade de um modo que podemos constatar como sendo denso, completo e constituinte. Essa maior força ou também complexidade da carga espacial dizem respeito a aspectos que vão desde a identidade de um grupo (e do indivíduo em seu interior) à organização sócio-espacial política, por exemplo (Souza, 2016, p. 246).

Nesse sentido, as práticas espaciais de um grupo social podem ser interpretadas a partir do olhar e leitura sobre seu espaço (no nosso caso, a escola). Para Souza (2016), as práticas espaciais são o resultado da produção social de um espaço, visto que nenhuma prática social é paralela a ele. Assim:

[...] Todas as práticas espaciais, repito, são sociais. Práticas espaciais são práticas em que a espacialidade (a organização espacial, a territorialidade, a “lugaridade”...) é um componente nítido e destacado da *forma de organização*, do *meio de expressão* e/ou dos *objetivos a serem alcançados*. Toda prática espacial, assim como, mais amplamente, toda prática social, é uma ação [...] inscrita nos marcos de relações sociais (Souza, 2016, p. 241).

Dessa forma, a disciplina objetiva elucidar a importância da atuação democrática, participativa e o papel dos educadores e da comunidade escolar nas práticas espaciais de organização e gestão da escola, uma vez que a escola é vista como uma instituição social, e como tal se constitui na dinâmica das relações sociais, sendo impossível compreendê-la desarticulada de seus determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais, bem como do papel que exerce na formação e inserção social dos sujeitos que a frequentam (LIBÂNEO, 2012, p. 333).

Sendo assim, desde o início da disciplina, os estudantes foram instigados a pensar na escola como uma instituição que ocupa um lugar no espaço, e que isso implica entender a escola em uma perspectiva externa e interna. Ou, como explica Libâneo (2012), o desafio dos futuros professores, alunos da disciplina de Gestão, seria:

(...) Como lidar pedagogicamente com a interconexão entre o “dentro” e o “fora”? Em outras palavras, como considerar os influjos políticos, econômicos, culturais, institucionais e, junto com isso, criar as condições de efetivação de uma escola que assegure a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem e um contexto institucional e organizacional propiciador de condições

para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem em favor do desempenho escolar de todos os alunos? (Libâneo, 2012, p. 334.)

Assim como os estudantes foram instigados a pensar que a escola ocupa um lugar no espaço, como produtor e produto de práticas espaciais, eles também foram desafiados a compreender a “docência contexto”, partindo do pressuposto do que explica Pinto (2012), ao entender que na docência em contexto estão imbricadas três dimensões da prática docente, a dimensão do contexto institucional, a dimensão do contexto da unidade escolar e a dimensão subjetiva do professor como pessoa e como profissional. Para o autor:

Entender essas circunstâncias que sintetizam a atuação docente pode contribuir para o entendimento da docência para além de uma prática individual, isolada e espontânea; assim como para além de uma prática previamente programada e controlada, que pode ser aplicada em qualquer situação (Pinto, 2012, p. 517).

Além dos referenciais teóricos, os estudantes assistiram ao documentário “Quando sinto que já sei...”, estreado no ano de 2014, com a duração de 1 hora e 18 minutos. A direção desse documentário é de Anderson Lima, Antônio Lovato e Raul Perez, uma produção brasileira realizada pela Despertar Filmes. O intuito do filme é discutir 10 iniciativas alternativas ao sistema convencional de ensino e, dessa forma, demonstrar diferentes tipos de gestão democrática de escolas.

No decorrer das aulas da disciplina de Gestão era reservado um período final para autorreflexão da disciplina e para o diálogo sobre a atividade de investigação nas escolas. Nesse encaminhamento, os estudantes foram orientados a formar grupos de dois ou três e escolher escolas de educação básica para desenvolverem suas atividades de pesquisa.

A atividade investigativa proposta na disciplina Gestão, Currículo e Práticas Espaciais tem por intuito aproximar os alunos do curso de Licenciatura do contexto escolar e

compreender, com o auxílio das escolas, o funcionamento e a complexidade da gestão e das práticas socioespaciais presentes no ambiente escolar. A pesquisa na escola visa também promover a percepção do aluno sobre o importante papel da gestão, bem como as dificuldades que permeiam essa atividade, principalmente no que diz respeito à falta de investimento e de infraestrutura.

A atividade organizada pelos discentes pauta-se em uma investigação qualitativa de cunho investigativo e tem como instrumentos de coleta de dados a análise documental (histórico da escola e Projeto Político), a observação e registro em diário de campo e a entrevista com equipe diretiva e professores. A pesquisa apresenta-se estruturada em duas etapas, sendo a caracterização do contexto escolar e a caracterização pedagógica.

Na primeira etapa, objetiva-se a análise e a compreensão das características da comunidade escolar, na sua singularidade, para que os alunos se informem sobre os problemas enfrentados no contexto em que a escola se insere e como a escola e a comunidade se organizam para resolver os conflitos, as dificuldades e os enfrentamentos. Em segundo momento, busca-se realizar a caracterização pedagógica da escola, com base em três fatores: I) análise do Projeto Político Pedagógico; II) observação do cotidiano escolar; III) entrevista com os professores e alunos.

Para o ingresso nas escolas, o projeto de pesquisa pré-elaborado pelos alunos era analisado e aprovado pela equipe escolar. Também era disponibilizada uma carta de apresentação das intenções da investigação e da disciplina de Gestão, Currículo e Práticas Espaciais, além do termo de Livre Consentimento para os envolvidos na pesquisa. As escolas foram receptivas à atividade e não mediram esforços para a estada dos alunos.

Nessa carta também foram delineados alguns aspectos, como a finalidade da pesquisa em contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes universitários; a inserção na escola poderia ocorrer durante o horário das aulas, ou em momentos acordados com os professores ou com as instituições participantes, de forma a interferir minimamente nas aulas e na rotina escolar; e, por fim, que os dados coletados estariam mantidos em total sigilo, de tal forma que a escola e os participantes teriam suas identidades identificadas, e os resultados obtidos na investigação seriam analisados em termos de alcance aos objetivos do trabalho – ou seja, entender o importante papel da gestão escolar.

No que diz respeito ao ano de 2019, o primeiro ano de oferta da disciplina, foram realizados ao todo 15 projetos de pesquisa, sendo 10 deles em escolas públicas estaduais e municipais, 3 em escolas particulares, 1 em instituição federal e 1 dos projetos realizado em uma organização social.

Após a realização da atividade investigativa nos espaços de educação, que perdurou durante todo o semestre, os alunos foram instigados a refletir e avaliar como foi ter o contato com o cotidiano escolar no segundo semestre do curso de Geografia Licenciatura.

Essa atividade de autorreflexão ocorreu após a apresentação dos resultados da pesquisa pelos grupos, em formato de roda de conversa, e envolveu a autoavaliação que ocorre, geralmente, após os esforços de aprendizagem, e influenciam as reações dos sujeitos envolvidos.

Os estudantes foram convidados, em um primeiro momento, a refletir e autoavaliar o seu percurso de estudos no curso de formação de professores e, posteriormente, receberam uma ficha que continha a seguinte indagação:

Tendo como parâmetro a atividade investigativa realizada nos espaços de educação e proposta na disciplina de Gestão, Currículo e Práticas Espaciais, avalie como foi ter o contato com esse cotidiano ainda no segundo semestre do curso de Geografia Licenciatura? Sua contribuição é muito importante! Obrigada!

Os registros obtidos reconhecem a disciplina Gestão, Currículo e Práticas Espaciais como ambiente de discussões importantes para o processo formativo do futuro professor. Assim, a disciplina destaca-se por proporcionar conhecimentos e reflexões acerca do cotidiano escolar, legitimando os esforços cotidianos da equipe diretiva e pedagógica para manter a escola ativa.

Os alunos relataram que as aulas e a atividade investigativa nas escolas possibilitaram conhecer e entender o campo de atuação da licenciatura, esse que, por vezes, mostra-se tão abstrato quanto no início da graduação. Nesse sentido, a experiência e o contato com a escola podem ser caracterizados como um momento de afirmação da escolha profissional, possibilitando um novo olhar sobre a estrutura e organização escolar. Pelos relatos, observou-se que os alunos concebiam a atuação do professor como base em práticas conteudistas e metódicas, e ressaltaram a quebra de paradigma que a disciplina proporcionou. Com relação à atividade investigativa desenvolvida na disciplina durante o semestre letivo de 2019/2, e o contato com o ambiente escolar, os relatos abordam que

foi muito importante, pois tendo esse contato logo no início do curso, consegui realmente me integrar, entender o que é a docência, que não se limita só no campo de ensinar, dar aula, vai muito mais além das paredes da escola, pois a parte mais importante de uma escola é o aluno (Relato do aluno A).

Foi de extrema importância, pois me colocou uma nova visão sobre a escola, esclarecendo dúvidas e me dando uma maior afirmação da minha escolha profissional. Agora sei o quanto quero ser professora (Relato do aluno B).

Sob outro viés, a disciplina permitiu superar medos e anseios referentes ao ambiente escolar e ao estágio. Sobre a presença dos universitários na escola, destaca-se o breve olhar etnográfico atribuído ao cotidiano escolar, bem como a experiência tida durante o período na escola. Assim, é importante destacar que elementos presentes da realidade daquele grupo social se sobressaem conforme o tempo de experiência naquele ambiente. A receptividade e o estranhamento do sujeito que se insere em um ambiente desconhecido perpassa pelos agentes que produzem aquele espaço. Logo, a aceitação e a receptividade dos alunos, professores e equipe diretiva apresentam-se como um dos elementos primordiais nos relatos obtidos:

Bem, é um ambiente que a princípio causa estranhamento, dado a condição que a pessoa está lá. Mas o interessante é que ao longo do período em que tu visita, a experiência se torna mais legal, eu começo a me sentir mais à vontade, animado com a experiência de estar envolvido de alguma forma. A receptividade dos alunos, em especial de pouca idade, que é o caso da escola em que eu visitei. Eles chegam curiosos, com o rosto empoeirado, estavam na hora do recreio, querendo tirar fotografias. Mas em contrapartida, também vi o desafio que os professores têm de enfrentar ao lidar com as crianças, desafios com alunos portadores de deficiência, lidam com os desafios orçamentários, já que dispunham de verbas, muitas das vezes insuficientes. É desafiador, porém, gratificante quando levado em consideração o evoluir do aluno, através do trabalho feito não só pelos professores, mas por cada um dos funcionários que fazem tudo isso acontecer (Relato do aluno C).

A respeito das preocupações e incertezas quanto ao estágio, a disciplina mostrou-se como potencial fortalecedor do diálogo entre universidade-aluno-escola. Os textos discutidos na disciplina, concomitantemente ao acesso às escolas, possibilitado pela comunicação com a equipe diretiva, contribuíram para a preparação dos sujeitos e sua inserção no ambiente escolar de forma menos burocrática.



O contato com o cotidiano escolar, sobretudo com a gestão da escola, pôde apresentar aos alunos aspectos referentes à manutenção e consolidação de políticas educacionais. O conhecimento das bases estruturais e organizacionais que permeiam a educação possibilitou a reflexão acerca do funcionamento das escolas, estas que estão inseridas em um campo de influências e subjetividade tanto para elaboração de políticas como para execução.

Nas narrativas de autoformação, realizadas após o período de investigação nas escolas, observou-se a presença de palavras que empregam sentido e importância à disciplina Gestão, Currículo e Práticas Espaciais. Esses vocábulos apresentam-se na nuvem de palavras da Figura 1, agrupadas de acordo com a frequência em que apareciam nas narrativas.

Figura 1 – Nuvem de palavras



Elaboração: as autoras (2023).

A esse propósito, as palavras mais recorrentes, por sua vez, estão diretamente relacionadas com a formação inicial de professores e afirmação da escolha profissional, ressaltando as contribuições da disciplina para a caminhada docente

do futuro professor. Relatos voltados à experiência que a disciplina propôs, como vivenciar o cotidiano e retornar ao ambiente escolar com outro olhar, também se apresentaram com determinada frequência. Por outro lado, palavras que relacionam a aproximação dos conhecimentos voltados às políticas de gestão da escola, dificuldades da docência e a construção da escola, a partir do envolvimento da comunidade escolar, demonstram a importância de conhecer o espaço escolar em todas as suas dimensões e reconhecer o trabalho coletivo da equipe diretiva, professores, funcionários e alunos.

Considerações

Marcelo (2019), ao tratar do conceito de desenvolvimento profissional docente, destaca que este é motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender e ensinar.

Compreender esses processos foi um desafio tanto para a coordenação, como para o docente e os discentes envolvidos na organização do componente curricular de Gestão, visto que se tratava de algo novo que, por mais que atentas à necessidade do diálogo entre teoria e prática na formação docente, tínhamos clareza das dificuldades, afinal eram duas turmas grandes, um curso noturno, com perfis sociais e concepções de mundo distintas. As dúvidas foram muitas, uma vez que falar de gestão escolar é primar por um discurso que esteja realmente articulado com o compromisso social, político e democrático, além de ter clareza dos processos administrativos que compõem o dia a dia da escola.

É importante frisarmos que os resultados alcançados só foram possíveis tendo como parceria as gestões das escolas, as quais possibilitaram o compartilhamento de ideias e acolhida aos alunos do curso de formação de professores. O que em

um primeiro momento parecia ser o maior desafio foi, sem dúvida, o maior aprendizado. Referimo-nos ao acolhimento por parte das gestões escolares, um elo fortalecedor da práxis na constituição do Eu-professor.

Finalizamos o texto com reflexões coletivas sobre a importância de atividades como as mencionadas. Entre elas estão: a relevância de promover uma perspectiva colaborativa de trabalho docente entre universidade, professores e gestores das escolas; promover atividades formativas para o exercício da docência em situações próprias da educação escolar, ou seja, em contextos concretos de aprendizagem, e demonstrar que a gestão escolar constitui-se de práticas espaciais localizadas e engendradas por agentes sociais concretos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 09/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n. 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n. 1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n. 2/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer 10/2017. Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf> Acesso em: 17 ago. 2023.

GOMES, Viviane Caetano Ferreira; SAMPAIO, Adriany Ávila Melo. A prática como componente curricular na formação inicial de geografia: primeiras discussões. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 20, n. 70, p. 215-229, jun. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. As relações ‘dentro e fora’ na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Umberto de Andrade. A docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Liciane Mateus da. Itinerários da “prática como componente curricular”: formação inicial de professores de ciências e biologia no instituto federal do Triângulo Mineiro – IFTM. 2019. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Práticas Espaciais. **In:** SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 3. ed. Rio de Janeiro, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia**. Pelotas, 2018.



VOLTAR AO
SUMÁRIO

O estágio como experiência espacial da docência

ROBERTO MARQUES

Primeiras palavras

Em 2008, fui assistir à regência de um estudante universitário, em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, no município de São Gonçalo, o segundo mais populoso do estado. A escola era pequena e a sala de aula onde aconteceria a regência ficava perto do portão de entrada, onde havia um pequeno pátio. Assisti à aula, em pé, na porta da sala, de onde pude observar também os últimos preparativos do estudante, antes de iniciar. Ele colocou a fita VHS no aparelho de videocassete e equilibrou a televisão em cima de uma cadeira, que por sua vez estava posicionada em cima da mesa do professor, ao lado do quadro de giz. Fez essa espécie de malabarismo para que aqueles alunos do ensino médio pudessem assistir ao filme escolhido para desenvolver a aula. Eu fiquei na porta de entrada porque a sala estava repleta de alunos, mais do que seria possível caber

naquela sala com um mínimo de conforto. Chegou ao ponto de não ser possível colocar mais uma cadeira ali dentro. E em meio à superlotação da sala, aos objetos equilibrados e à precariedade material, a regência aconteceu.

Poucos anos depois, em 2012, em uma escola de educação básica de uma rede federal, localizada na capital do estado, assisti a uma regência dupla. Uma estudante e um estudante de licenciatura em Geografia enfrentaram juntos o desafio de ministrar uma aula (no caso, planejaram as suas duas aulas em sequência e conectadas). No caso, a turma escolhida foi uma de sexto ano do ensino fundamental. Aquele dia estava particularmente quente, com o sol do verão carioca atravessando a janela e invadindo sem piedade a sala, no meio da tarde. Havia cerca de trinta crianças nas suas respectivas carteiras, com toda a energia de quem acabou de voltar da hora do recreio; todas elas estavam agitadas, alegres, falantes, vivas. Apesar de o prédio ser antigo e a sala ter o pé-direito alto, o calor era muito forte. Os ventiladores de teto tentavam minimizar os efeitos da temperatura elevada, mas estavam longe de ser suficientes. No entanto, o vento e o som que produziam tinham um efeito grave para quem se arriscava aos primeiros passos do magistério, nas primeiras aulas das suas vidas. Todos os sons produzidos dentro daquela sala ficavam abafados e pareciam misturados, o que tornava muito difícil ouvir qualquer coisa com nitidez; e tudo o que os estagiários falavam era indecifrável, aumentando a sensação de tumulto. E em meio ao caos, as regências conectadas aconteceram.

Acredito que não preciso dizer que as regências descritas não aconteceram como deveriam ou como os estudantes desejavam. Mas de alguma forma aconteceram. Nesses eventos específicos dos processos de estágios – que podemos entender como “eventos de regência” –, os estudantes prepararam suas aulas, organizaram os conteúdos, metodologias e

recursos, de acordo com as turmas, com o planejamento do professor regente e com os espaços das salas. Executaram as aulas planejadas, nas condições impostas pelo cotidiano, de acordo com o que sabiam e dos modos como puderam fazer.

As duas situações descritas são de um momento muito particular do estágio e que nomeamos como *regência*. Ela é um ponto específico e por isso não seria razoável utilizá-lo como exemplo do todo do estágio, ou como uma avaliação do que foi todo o processo. Por outro lado, esses dois casos interessam como recortes para refletirmos sobre algumas questões referentes ao estágio. Afinal, tanto a preparação quanto a execução das aulas pelos estagiários contaram com as suas observações, percepções, reflexões, análises e avaliações sobre o espaço. Elas foram pensadas a partir dos conhecimentos dos sujeitos e do espaço, além dos específicos referentes ao conteúdo curricular escolar de Geografia e aos elementos pedagógicos que envolvem a aula. Vale lembra a própria etimologia da palavra *aula*, que tem referência espacial¹.

Ainda que os estagiários não tenham percebido, tanto os seus conhecimentos quanto as suas percepções sobre o espaço estavam presentes quando elaboraram e quando executaram as suas aulas. Desde as escolhas das turmas, em conjunto com os professores das escolas, às decisões sobre os conteúdos que deveriam trabalhar, assim como as metodologias e os recursos e materiais, todos esses passos mobilizam conhecimentos e percepções sobre o espaço.

Esse é o ponto central deste texto e que está indicado no seu título: o estágio obrigatório supervisionado, presente na formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura, é

1 A palavra aula tem a sua origem no grego *aula*, que por sua vez significa “palácio ou corte, onde as pessoas se reuniam para discussões”. Como as primeiras escolas funcionavam em anexos de prédios de religiosos e reis, mais tarde, do local onde os estudantes ficavam durante as lições veio o nome da prática. Extraído de <https://www.gramatica.net.br/etimologia-de-aula/>, acessado em 19 set. 2023, às 14h23min.

também uma experiência espacial. Para trabalhar essa questão, desenvolverei o argumento ao longo de três caminhos ou temas. O primeiro, sobre as imagens e representações da docência, procurando identificar como esse tema atravessa o estágio supervisionado. O segundo, em um debate sobre o estágio como uma dimensão da construção social e política da *profissão*, para além da formação do *profissional*, individualmente. Por último, o caminho da problematização do estágio como um campo de disputa pela identidade profissional docente, a partir da criação, nas últimas décadas, de algumas modalidades do que podemos chamar de *estágios*, ainda que não recebam formalmente esse nome.

Imagens da docência

Vamos iniciar, então, pela questão das imagens. A docência é uma profissão que está presente nas nossas vidas de maneira tão naturalizada quanto as próprias escolas. Mesmo quando uma criança não frequenta a escola é possível dizer que ela tem alguma ideia ou compartilha alguma imagem da profissão – ou do profissional. Isso porque a “regra”, aquilo que é socialmente esperado, o “fluxo normal das coisas”, é a presença na escola. Estar fora dela é entendido como uma exceção, como um problema. Além dessa naturalização da escola, podemos observar que diversas imagens de professores, sejam elas baseadas em elementos da realidade ou fictícios, são produzidas em profusão e circulam por muitos campos da nossa vida, de maneira explícita ou não.

Por exemplo, é comum vermos um treinador de futebol ser chamado de “professor”. Isso acontece por conta de um alegado conhecimento sobre o futebol e pela função de *ensinar* aos jogadores como o time deve se organizar e como fazer para jogar melhor. Estamos falando de um campo da vida comum, banal; um campo que envolve o entretenimento, o

lazer e a cultura. Dimensões da vida, aliás, que estão distantes dos debates sobre a educação.

Além do futebol, podemos também observar imagens de docentes circulando nas artes contemporâneas e no entretenimento midiático. Por exemplo, há não muito tempo, na televisão brasileira foi popularizada e massificada a figura do Professor Raimundo², personagem interpretado pelo humorista Chico Anysio. Esse personagem se tornou familiar para uma ou duas gerações, no Brasil, ao mesmo tempo revelando e colaborando para difundir algumas ideias sobre a profissão. As aulas do Professor Raimundo consistiam em uma sequência de perguntas que o professor fazia para os alunos e alunas, em conjunto ou nominalmente. As reações do professor diante das respostas (especialmente as mais estapafúrdias) eram uma parte importante do humor do quadro. Ao final do programa (e da aula), diante de uma última situação tragicômica, ele desabafava dizendo: “e o salário, ó...”.

Enfim, são muitas as manifestações da nossa vida onde a figura do professor ou da professora aparecem – como nas novelas e nas séries de televisão ou, mais recentemente, no *streaming*³, no cinema⁴, no teatro⁵ e na literatura⁶. A partir do

- 2 O programa teve início no rádio, em 1952, com Haroldo Barbosa. Na televisão, foi exibido pela primeira vez em 1957, pela TV Rio. Com Chico Anysio, na TV Globo, fez parte da programação da emissora, de 1990 a 2001.
- 3 Como a série dinamarquesa *Rita*, com a personagem principal interpretada por Millie Dinesen, e criada por Christian Torpe, lançada em 2012. No Brasil, foi e continua sendo exibida (em 2023) pela plataforma Netflix. O mesmo vale para *Merli*, série catalã, que retrata um professor de mesmo nome, interpretado por Francesc Orella).
- 4 O filme *Zero de conduta* (*Zéro de conduite*, 1933), dirigido por Jean Vigo, é um exemplo de que a presença do professor no cinema não é algo recente. O mesmo vale para *Ao mestre, com carinho* (*To sir, with love*, 1967, dirigido por James Clavell). No Brasil, o filme *Verônica* (2009) tem uma professora (Andréa Beltrão) no centro da trama.
- 5 A peça Conselho de Classe, de Jô Bilac (2016), é um exemplo.
- 6 Por exemplo, o livro *Uma professora muito maluquinha* (1995), escrito por Ziraldo e transformado em filme (2010), de mesmo nome, dirigido por André Alves Pinto.

momento em que a oferta de escolas se torna uma obrigação dos Estados, na modernidade, e que a frequência se torna uma demanda social (e obrigação das famílias), não seria exagero afirmar que a figura do docente se torna algo comum, naturalizada, em maior ou menor grau – e independente de termos um contato frequente e direto com um profissional do magistério.

No caso de estudantes dos cursos de licenciatura, estamos falando de universitários que têm a expectativa de lidar profissionalmente com aquilo que viveram ao longo de no mínimo 12 anos⁷, antes de ingressar na universidade. Pessoas que ainda têm a perspectiva de retornar aos mesmos espaços, agora como docentes, depois da sua formação inicial. São sujeitos que conviveram, portanto, com professores e professoras por todo esse tempo e continuaram lidando com esses profissionais na própria universidade, ainda que esses dois modos de lidar com a educação e com a docência (educação básica e ensino superior) tenham diferenças significativas.

Ao longo desse processo, são importantes as mudanças nas posições relativas entre os sujeitos e a construção de imagens que as mudanças possibilitam, constroem ou desmancham. Melhor explicando, significa que esses alunos e alunas de licenciatura, até então, construíram imagens de professores, a partir das suas experiências, suas trajetórias e posições como discentes, como alunos, como estudantes. Mais do que um elemento simbólico, essas posições de estudantes implicam também em diferentes movimentos pelo espaço escolar, diferentes usos desses espaços e relações com os tempos, bem como diferentes perspectivas sobre a circulação no interior das escolas e mesmo para fora delas. Afinal, circular na escola como estudante é ter uma percepção de quem tem atribuições específicas (por exemplo, estudar,

7 Nove anos de ensino fundamental e três anos de ensino médio.

obedecer às regras feitas para os estudantes, prestar conta da produtividade em trabalhos e provas), bem como limitações (não pode entrar em determinados espaços reservados aos funcionários e professores, precisam pedir permissão para ir ao banheiro nos horários das aulas) e permissões específicas (brincar na hora do recreio, ter atitudes e comportamentos considerados condizentes com a idade, ainda que receba algum tipo de advertência). Mesmo que nem sempre os estudantes/licenciandos percebam com clareza, o estágio possibilita produzir e experimentar um primeiro tensionamento nas imagens construídas sobre a docência, pois a observação não é mais posicionada como estudante. O estágio, portanto, se apresenta como um momento da formação docente em que há um deslocamento das posições.

Vale aqui mais um breve relato. Em 2023, após uma regência, perguntei a uma licencianda se para ela havia alguma novidade ou estranhamento em relação a sua posição como estagiária. Afinal, uma vez que adentrava a escola como estagiária e não como aluna, estaria mais próxima dos circuitos escolares da professora. Ela me respondeu assim:

Não vi diferença, porque na escola particular onde estudei, no ensino médio, em [Duque de] Caxias⁸, os professores eram bem próximos dos alunos. Então, tínhamos essa relação com eles. E agora, quando eu fui preparar essa aula [a regência], voltei ao meu caderno de Geografia, da escola. Porque eu tenho o meu caderno guardado, até hoje.

As posições vividas pela estudante estão aqui misturadas e oscilam. De acordo com a sua fala, o que aponta como marca importante da imagem da docência (proximidade) foi uma construção recente e na relação direta com os professores do ensino médio, a partir de um movimento deles (“os professores eram bem próximos”) e naquela escola específica (“na escola

8 Cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro.



particular onde estudei”). Atualmente, como estagiária, ela atribui o seu não estranhamento a essa experiência vivida na escola onde estudou. Contudo, o que ela aponta como *proximidade* não significa a eliminação da diferença, mas uma postura associada à própria profissão e que a ela agrega valor (na perspectiva da estagiária). Aliás, a marca da diferença de posições está registrada: foi buscar o caderno, foi se referenciar na matéria trabalhada pelo seu professor de Geografia do ensino médio, para dar suporte ao momento da sua regência.

Ao longo do estágio, o convívio com professores tende a colocar os licenciandos em um ponto de observação e de percepção novo em relação ao que experimentavam até então. Questões cotidianas da escola e da sala de aula vistas por outras janelas complexificam as formas de pensar os mais simples movimentos. Não é raro ouvir dos licenciandos frases como “eu quero ser que nem ela”, ou “como é que o professor aguenta?”, referentes aos professores com os quais realizam o estágio. Nesses momentos, estão fazendo ajustes nos espelhos, estão elaborando as imagens que traziam e as que pretendem refletir para si e para os outros (os seus alunos).

E esse é o ponto onde aparece a importância da questão das imagens da profissão e dos profissionais: trata-se de uma profissão que lida com o convívio diário. Uma profissão de interações humanas e que tem a sua própria imagem associada às imagens dos sujeitos com os quais convive. A imagem da docência construída por um estudante é a imagem da docência que se relaciona com aquele sujeito como estudante. Uma vez que o estudante se torna licenciando e estagiário, ele não encontra mais o antigo estudante, aquele discente que era ele. Não por completo, mas em memória e registros. Isso faz com que a imagem do professor associado anteriormente a si seja atualizada constantemente, pois os sujeitos e as relações são outras, assim como o tempo e o espaço são outros.

O Estágio e a construção da Profissão docente

Miguel Arroyo propôs pensarmos a docência como um *ofício*⁹:

O termo *ofício* remete a artífice, remete a um saber qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho da sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto de lutas da categoria docente (Arroyo, 2000, p. 18).

Podemos dizer que docência se situa na zona tensa entre a profissionalidade e a não profissionalidade. Essa discussão não é recente e envolve fatores que incidem sobre o prestígio social, a autonomia no exercício das suas atividades, a função na organização do espaço escolar e nas políticas de educação, a definição das suas atribuições e prerrogativas, o controle sobre os seus próprios movimentos e reconhecimento social sobre a sua *expertise*, além da valorização financeira. Por outro lado, ao ser uma atividade que lida com a dimensão da subjetividade humana, o enquadramento da docência como uma atividade profissional moderna implica em reconhecê-la dentro de uma racionalidade igualmente moderna (e também científica). Contradições e impasses dessa ordem acompanham a docência, inclusive no processo de formação dos seus quadros.

Nos mais variados cursos de formação profissional, incluindo aqueles realizados nas universidades, é possível identificarmos um momento específico destinado ao *fazer*, com destaque para a *execução* das tarefas profissionais – independentemente da forma dessa *execução*, ou do modo

9 Essa proposta é defendida pelo menos em duas obras: *Ofício de mestre* (2000) e *Imagens quebradas* (2004).

desse *fazer*. Não se trata de um momento de execução ou da *prática*, dissociado dos outros momentos considerados *teóricos*. Na verdade, é o momento em que o caráter da profissão (moderna) e o do ofício se entrelaçam no processo de formação. Damos a esse momento específico e especializado o nome de *estágio*, nos seus mais variados formatos. No Brasil, temos uma legislação específica para esse momento, tal a importância que ele tem na legitimação da qualidade da formação profissional. A Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, assim define o estágio:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Brasil, 2008).

A ideia de “preparação para o trabalho produtivo” vinculada ao “projeto pedagógico do curso” confere ao estágio um caráter estacado de *etapa*, na formação profissional. Quer dizer, de alguma forma o estágio é uma parte importante dentro da formação profissional inicial do magistério. Isso pode parecer óbvio, mas nos leva a algumas perguntas. Afinal, o trabalho docente pode ser definido como um trabalho *produtivo*, no sentido indicado na Lei? O que seria afinal essa *etapa*, dentro do conjunto de disciplinas e demais componentes da estrutura de um curso de formação de professores? O fato de ser uma *etapa* de inserção no cotidiano da escola e da sala

de aula faz com que o estágio seja uma atividade do domínio exclusivo da prática como execução? No caso da licenciatura em Geografia, qual o lugar dessa disciplina na composição do estágio e na formação profissional deste docente?

Tais perguntas nos devolvem ao sentido do *ofício*, proposto por Arroyo. Aquilo que “só eles sabem fazer” não é redutível a uma formação para a aplicação ou execução de modos de fazer. Nesse sentido, o estágio na formação inicial insere o licenciando em uma relação do trabalho docente, nas escolas, onde o fazer está intimamente ligado às particularidades do espaço, do tempo, dos sujeitos e dos modos como os professores e as professoras lidam com esses arranjos.

Os conhecimentos particulares *do* ofício e *sobre* o ofício são elementos centrais dessa atividade das interações humanas. Conhecimentos que são produzidos e reproduzidos nas relações entre docentes, nas demandas de trabalho e nos espaços onde atuam. Quando observamos na atualidade uma série de movimentos e de agentes que demandam por especialização e individualização das atividades nas escolas, percebemos que as possibilidades de interação e reprodução desse ofício vão sendo passo a passo reduzidas, o que indica uma tendência de mudança no estatuto da docência.

A fragmentação e a especialização produtiva são movimentos de reordenamento das relações de poder, na medida em que retiram dos sujeitos o poder sobre os próprios saberes. Isso porque vão deixando de ser legitimados como construções das interações que acontecem nos movimentos do ofício. Ao contrário, as definições sobre os conhecimentos e atribuições vão sendo dadas por agentes externos ao seu exercício. Com isso, a docência vai sendo tensionada a se transformar em uma atividade de execução, cujas finalidades são decididas por quem tem o poder e o controle sobre a escola e sobre as políticas.

No caso da formação para o magistério, os estágios representam uma fresta importante, uma possibilidade de ratificação da docência como atividade intelectual. O contato entre licenciando e professor, mediado pela relação institucional do estágio, não se dá no modo fabril de aprendizagem da execução, de instrução, pois o trabalho docente não se resume a uma aplicação de métodos, metodologias e prescrições. Para além dos fazeres rotineiros e pontuais (preenchimento de diários de aula, organização dos alunos nas carteiras, controle dos horários e dos fluxos etc.), professores lidam com demandas do cotidiano. São demandas, tarefas e atividades que não apenas mobilizam saberes e conhecimentos fora dos limites dos conteúdos curriculares (questões que os alunos trazem de experiências diversas e vividas fora da escola), como também alimentam a produção de novos conhecimentos (eventos imprevisíveis com os quais docentes lidam nas escolas e nas salas de aula).

Um campo de disputa da identidade profissional

A posição do estágio, como zona de contato entre a formação inicial e o exercício da vida profissional – ou das confrontações entre a imagem do profissional construída ao longo da vida e as realidades vividas nas escolas, ou a da observação participante das contradições e negociações entre as políticas maiores e o cotidiano –, faz com que este seja, também, um campo fértil para pensarmos a própria formação, a partir das relações entre o magistério e a sociedade.

Cada vez mais temos estudantes ingressando nos cursos de formação docente/licenciaturas com uma experiência de educação básica mais consolidada no que diz respeito aos ordenamentos legais e reformas implementadas na última década. É uma questão cronológica e geracional. Se no período de 2015 a 2017, os estudantes de licenciatura observavam e

discutiam as mudanças que estavam em vias de ser implementadas na educação básica – como a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 15.415/2017) –, os estudantes atuais já ingressam na Universidade com as referências de um ensino médio em que as mudanças ocorridas são fato e estão consolidadas. E cada vez mais isso acontece, cada vez mais esse ordenamento se converte em memória e vira referência, ganha tons de normalidade. Tal fenômeno interfere diretamente nas expectativas dos estudantes com relação aos seus estágios e no que diz respeito às relações com os professores das escolas. O mesmo acontece com as imagens que construíram sobre as escolas, sobre os profissionais do magistério e que têm sobre si como docentes em formação.

Há pouco tempo, em uma aula, um estudante perguntou: “Professor, o que o senhor pensa sobre um monitor assumir uma turma, como professor, em uma escola?”. É possível que a pergunta tenha sido feita como uma curiosidade ou mesmo como uma provocação. Pode ser que tenha sido uma crise interna de alguém que vive a situação com incômodo. Mas, qualquer que tenha sido o motivo, não é isso que importa. O que interessa é o contexto atual das políticas, dos movimentos da sociedade e da cultura onde ela se insere. São esses pontos que fazem com que a pergunta seja possível, que ela aconteça e faça sentido.

Foi em meio a uma conversa sobre o tema da docência e o mundo do trabalho, em uma aula onde os debates giravam em torno da educação e a conjuntura política, que o estudante trouxe a pergunta. A figura do *monitor* é o que aparece em destaque. Ele é uma modalidade do que são comumente os cargos iniciais de estudantes de licenciaturas, quando conseguem algum tipo de trabalho nas escolas particulares. A questão não é nova – estudantes ainda sem colar grau

assumindo turmas em escolas privadas – e não constitui um problema de grandes proporções para a educação básica. Afinal, são muitos os nomes e atribuições que ganham formas diferentes no magistério. Termos como “explicadoras”, “tutores”, “monitores”, “estagiários”, “mediadores”, “facilitadores”. Podemos supor que as diferentes nomenclaturas se referem a diferentes atividades, porém elas indicam menos um conjunto de variadas atribuições e mais uma diluição da docência. Definições dadas por quem contrata e assim organiza o trabalho escolar.

Essas mudanças se manifestam também na variedade de modalidades de estágios, ainda que nem sempre sejam apresentados assim. Ouvi um estudante de licenciatura de Geografia e que trabalhava como monitor em uma rede de escolas privadas dizer, certa vez, que a fala recorrente entre a diretoria da escola era a de que eles preferem ter como monitores os estudantes dos primeiros períodos da universidade. O motivo é que, segundo eles, os estudantes dos primeiros períodos estão menos “contaminados” pela universidade, o que seria melhor para “formar do jeito deles”.

No espaço da educação pública, as modalidades de estágio ganham ares de políticas diversas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ou o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Ambos os programas trazem a perspectiva da *prática* como elemento central da formação docente. Prova disso é que a entrada na escola básica é a condição para a oferta de bolsas nesses que são os únicos programas voltados especificamente para as licenciaturas. Vale lembrar que os dois programas são políticas do governo federal e coexistem com os estágios supervisionados obrigatórios, presentes nos currículos de formação docente regulados pelo Ministério da Educação.

Outro exemplo de estágio temos na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Há cerca de uma década, a prefeitura apresenta um programa de estágio remunerado e não obrigatório, com o objetivo manifesto¹⁰ de “auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes”. No programa, o licenciando pode atuar no projeto “Reforço Rio – Tutoria Universitária Carioca”, ou no “Serviço de Apoio à Educação Especial”. De acordo com o *site* da Secretaria Municipal de Educação (SME), para ingressar no programa, é “necessário ser estudante de graduação em Pedagogia ou Licenciatura e estar cursando a partir do 2º período”.

A noção de *estágio* parece ter deixado de ser, nesses casos, uma dimensão da formação para se tornar o principal exercício da construção da docência como atividade profissional. Se já virou lugar-comum dizer que a educação é um campo de disputa, também é verdade que a docência está em intensa disputa. Seja na definição das suas atribuições e prerrogativas, seja na conformação de um comportamento padrão, as concepções de docência estão diretamente relacionadas ao projeto de sociedade e de educação que se tem em mente. As modalidades diversas de estágio nos revelam as diferentes finalidades defendidas para a formação e para a definição do trabalho docente.

E, mesmo assim, ainda segue o estágio como uma permanência, tal qual a própria docência como *ofício*:

Em suma, atravessada e marcada por tendências fortes, portadoras de transformações profundas, tanto da escola quanto do universo do trabalho docente, a profissão de professor continua sendo, ao mesmo tempo, em muitos aspectos, uma ocupação tradicional e em continuidade com o passado, uma espécie de ofício artesanal

10 Extraído do site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/Rio). Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/estagio/>. Acessado em: 20 set. 2023, às 13h.

que sobrevive como pode no seio da grande indústria escolar de massa (TARDIFF e LESSARD, 2011).

Em meio aos movimentos que buscam produzir um ordenamento da educação a partir da razão empresarial, que demanda da escola uma produtividade (mensurável) e da docência uma eficiência e uma *performance* que a justifiquem como atividade profissional, o estágio permanece como uma espécie de rugosidade no quadro da formação docente. Ele está no domínio da docência como ofício, onde o aprendiz e o mestre se relacionam não apenas com a finalidade de repassar um conhecimento, como um objeto, mas como apropriação de modos de fazer e se fazer tal qual uma espécie de artífice.

E a Geografia...

Existe, então, alguma particularidade, algo que diferencie o estágio em Geografia dos estágios nas demais disciplinas e nas diferentes modalidades¹¹?

Responder a essa pergunta nos remete ao posicionamento de quem a responde. Posicionamento intelectual e político diante da docência e da Geografia. Portanto, há possibilidades distintas de formular uma resposta, pois há concepções distintas e projetos distintos. Se temos uma posição de que a Geografia nas escolas é uma Geografia a *ser ensinada*, ou seja, que o papel do professor e da professora de Geografia é o de *ensinar* a boa Geografia e fazer com que os alunos aprendam os conteúdos da disciplina, o estágio passa a ter uma finalidade correspondente a essa concepção. Nesse caso, o estágio será uma possibilidade que o licenciando terá para conhecer e desenvolver metodologias de ensino, observar

11 Nos cursos de Licenciatura em Pedagogia existem estágios em Educação Especial, Séries Iniciais, Gestão Escolar e Educação de Jovens e Adultos, o que responde a uma classificação diferente das baseadas em ciências de referência ou campos disciplinares.

as formas como o professor trabalha determinado conteúdo, ou a professora lida com problemas de aprendizagem dos seus alunos. Nesse caso, o estágio será uma oportunidade de discutir os conteúdos de uma base curricular, articulando com o que identifica as realidades dos alunos, ao mesmo tempo que acompanha o professor regente da turma nas suas rotinas de seleção e confecção de materiais, elaboração e aplicação de provas.

Outros caminhos, contudo, podem nos levar a refletir sobre o sentido de existir um conhecimento disciplinar como a Geografia, no espaço escolar. Um conhecimento possível de ultrapassar as suas molduras como “componente curricular” prescrito. O estágio, por esses caminhos, pode se converter em uma experiência espacial, como algo que atravessa a formação profissional e a relação com o conhecimento. O estágio que incorpora a relação com o espaço escolar como uma dimensão da construção da docência no seu cotidiano. Tal posicionamento considera que o currículo de Geografia é uma construção cotidiana, em diálogo permanente com os saberes, os conhecimentos, as experiências e as percepções dos sujeitos cujas trajetórias atravessam não apenas o espaço das salas de aula, mas o espaço escolar.

REFERÊNCIAS

AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

OLIVEIRA, Dalila A.; CARVALHO, Luís M.; LEVASSEUR, Louis; MIN, Liu; NORMAND, Romuald (org.). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador:** perspectivas globais e comparativas. Petrópolis: Vozes, 2019.

SERRA, Enio; ROCHA, Ana A.; MARQUES, Roberto. O olhar pedagógico sobre a escola: uma ação pedagógica na formação inicial do professor de Geografia. **In:** MONTEIRO, Solange A. de S. (org.). **Formação docente:** princípios e fundamentos. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

TARDIFF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **Ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIFF, Maurice; LEVASSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo.** Petrópolis: Vozes, 2011.

VORRABER COSTA, Marisa C. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.



Olhares de girassol

experiências para uma miríade rizomática
nos estágios supervisionados em Geografia

AMÉLIA CRISTINA ALVES BEZERRA
ANA CLAUDIA GIORDANI
DIEGO CARLOS PEREIRA

Aproximando olhares... lugares de docências dos professores formadores

*O meu olhar é nítido como um girassol./Tenho o costume de andar
pelas estradas/Olhando para a direita e para a esquerda,/E de vez
em quando olhando para trás.../E o que vejo a cada momento/É
aquilo que nunca antes eu tinha visto,/E eu sei dar por isso muito
bem.../Sei ter o pasmo essencial/Que tem uma criança se, ao nascer,/
Reparasse que nascera deveras.../Sinto-me nascido a cada momento/
Para a eterna novidade do Mundo...*

(ALBERTO CAEIRO / FERNANDO PESSOA¹)

1 “O Guardador de Rebanhos”. In: **Poemas de Alberto Caeiro**. Fernando Pessoa. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (10. ed. 1993).

Os versos de Alberto Caeiro foram escolhidos como ponto de partida deste ensaio, tendo como intuito provocar os sentidos do “olhar”. Olhar para os estágios supervisionados em licenciatura, e em especial no âmbito da formação em Geografia, pode remeter olhares viciados, onde as formas, estruturas e práxis são pensadas como “regimes de verdade” e de maneira estática e estruturalmente fragmentada, ou mesmo evidenciam projetos de formação docente que, muitas vezes, remetem a tradições decanas do famigerado sistema “3+1”.

Na contramão disso, ao usarmos os versos de Alberto Caeiro nesse ato de abertura textual, demarcamos nossa territorialidade. Nossos olhares, enquanto professores formadores autores deste texto, entendem o estágio supervisionado em Geografia com olhares de girassol, experienciando as multiplicidades de todos os lados, atravessados pelas incertezas e pelas surpresas do caminho, como se nos propuséssemos a nascer a cada momento. Partimos de nossos lugares de docências² (Pereira, Giordani, 2023), que se dão no entre-meu das relações, nas disputas curriculares e na produção de espacialidades difusas e repletas de multiplicidades nos processos formativos. Nossas únicas certezas enquanto modo de fazer docente são: as incertezas dos caminhos e a abertura aos afetos pela experiência e a perspectiva da horizontalidade das relações.

Diante dessa intervenção literária que ousamos fazer, temos neste texto o objetivo de desvelar olhares para os estágios supervisionados em Geografia a partir dos modos de fazer, narratividades e experiências de nossos lugares, considerando

2 Termo idealizado pelos referidos autores enquanto “conjunto de experimentações de abordagem aberta que potencializa as intensidades dos lugares vivenciados por nós enquanto sujeitos professores formadores e pesquisadores dimensionados em cartografias de afetos, dissensos, disputas, linhas de fuga e, de sobremaneira, de escuta dos sujeitos e suas práticas corporificadas no espaço escolar” (p. 412-413).

a multiplicidade de relações e o estágio enquanto produção espacial de uma miríade rizomática na formação docente.

Nesse sentido, desvelaremos pontos de partida sobre as experiências de estágio supervisionado no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Niterói, Rio de Janeiro. Este texto possui caráter narrativo e ensaístico, tendo como pressuposto teórico-metodológico a hermenêutica e a abordagem qualitativa. Este texto também se articula às dimensões de trabalho do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Artesanias Geográficas e Artesanais (AGE/UFF), do Grupo de Ensino e Pesquisa Geo-grafias, Educação e Experiências (GERASOES/UFF), do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF (PPGEO) e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF (PPGEdu).

Para isso, fazendo alusão à multiplicidade de olhares, este texto está organizado em três pistas que buscam sistematizar nossas experiências e agenciamentos. Na primeira pista, desvelamos olhares teóricos, onde emergem a narratividade e a educação rizomática enquanto fundamentos que nos movem. Na segunda pista, expomos as diferentes dimensões que compõem o estágio supervisionado na UFF. Na terceira, desnudamos as narratividades de nossas experiências com estágio supervisionado. Por fim, sem pretensões de conclusões a título de certezas, sintetizamos as ideias e abrimos possibilidades aos leitores.

Olhar a contrapelo: e narratividades... e experiências... e miríades... e rizomas...

Sensibilizar e produzir um olhar sensível, crítico e comprometido com as questões que permeiam o cotidiano escolar, o currículo, a identidade docente, a geografia escolar,

e sobretudo para a escola enquanto um espaço de pesquisa e experiência, são alguns dos desafios do estágio curricular docente. Isso movimenta um “olhar a contrapelo”³ como nos propõe Bonomo (2022).

Para cartografar os estágios docentes no âmbito do currículo do Curso de Licenciatura em Geografia e, por fim, narrar, brevemente, as multiplicidades, mobilizamos os conceitos de experiência e a perspectiva rizomática como fundamentos teórico-epistemológicos dos nossos saberes-fazer, seja no que se refere aos conteúdos ou às práticas que nos agenciam enquanto professores formadores.

Historicamente, o sentido de experiência tem atravessado a reflexão de diferentes autores⁴ em vários campos de saberes⁵. A nossa trajetória, como professores, tem nos

-
- 3 O termo “a contrapelo”, comumente utilizado, tem sua inspiração na concepção de história de Walter Benjamin. Ele nos convida a “escovar a história a contrapelo”, concebendo-a do ponto de vista dos vencidos, em oposição à história oficial do “progresso”, cuja identificação com as classes dominantes oculta o excedente utópico inscrito nas lutas dos oprimidos do passado e do presente (LÖWY, 2011). Assim, o “olhar a contrapelo” utilizado por Bonomo nos remete a olhar o estágio para além do institucionalizado, normatizado, ou mesmo romper com a dimensão histórica que cerca os estágios, concebidos como um lugar de uma prática empobrecida.
 - 4 Sobre a experiência, destacamos as contribuições de Edward Thompson. Moraes e Müller (2003), ao discutirem as contribuições de Thompson, apontam o papel da categoria experiência na constituição e compreensão da classe social. Nesse sentido, argumentam que o conhecimento de classe seria impossível, sem a compreensão das experiências que emergem dos confrontos entre classes em função também das diferenças entre as várias culturas, políticas, religião, valores, convenções. A categoria de experiência, em sua articulação com a de cultura, talvez seja um dos marcos teóricos mais controversos no âmbito da obra thompsoniana, argumentam os autores(as). Em Thompson, a experiência é uma mediação entre os processos estruturais e o espaço da prática cotidiana. Vale destacar que, “sem bater na porta”, constitui e nega, opõe e resiste, estabelece mediações, é espaço de prática, intervenção, obstaculização, recusa, é processo de formação de identidades de classe e, poderíamos acrescentar, de gênero, de geração, de etnias, processos dialeticamente articulados que ela, a experiência, expressa de forma privilegiada.
 - 5 No contexto da Geografia, o conceito de experiência tem ocupado uma centralidade, especialmente na chamada Geografia Humanista, que tem como uma das referências Y Fi Tuan e o debate de lugar. Para Tuan (2018, p. 6), a “experiência constrói o lugar em diferentes escalas”. Nessa direção, argumenta ainda que o lugar é constituído a partir da experiência física, mental, sensorial, psicológica no espaço vivido, sendo o centro de significado para indivíduos e grupos. A experiência em

aproximado das contribuições propostas por Jorge Larrosa Bondía. Esse professor/pesquisador, inspirado em Walter Benjamin, tem levantado questões relevantes a serem pensadas no campo da educação.

Walter Benjamin se debruçou e tensionou o sentido de experiência em diferentes momentos da história, ao longo de sua trajetória acadêmica. Inicialmente, em um dos seus primeiros ensaios, ele questionou a ideia de experiência como algo próprio dos mais velhos e, portanto, relacionado à questão geracional (Lima e Baptista, 2013). Destacam-se entre os escritos sobre esse tema, as reflexões em torno da “Experiência e Pobreza” e o “Narrador” (Benjamin, 1987). Aos poucos, Benjamin se aproxima de uma abordagem mais sensível da experiência, na qual a linguagem assume um papel estruturante. Ressalta-se que uma das marcas do seu debate é o questionamento em torno da pobreza da experiência (Bezerra, 2020).

Larrosa tem acionado o debate da experiência para pensar os desafios da educação, bem como dos educadores e educadoras na sociedade contemporânea, marcada pelo excesso de informações e de opiniões, bem como pela falta de tempo. É nesse quadro que Larrosa Bondía (2002) propõe alguns princípios para pensar a experiência.

O primeiro desses princípios é separar o sentido da experiência da ideia de informação. Nesse sentido, o excesso de informação não significa o acúmulo de experiência. Outra premissa apontada pelo autor é que a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo

Tuan tem um forte componente dos sentidos e da percepção, sendo fundamentais para pensar o espaço vivido.

o choca, mas nada lhe acontece (Larrosa Bondía, 2002). Por essa razão, a velocidade e o que ela produz, ou seja, a ausência de silêncio e a ausência de memória são também inimigas mortais da experiência.

Larrosa (2005) distancia ainda o conceito de experiência de sua noção empírica voltada ao experimento ou de práticas realizadas pelos sujeitos. Para o autor, a experiência está relacionada à vida dos sujeitos, pois se constrói não a partir da ação, mas da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, do ponto de vista da paixão (p. 4). Assim, de antemão, consideramos que as experiências de estágio não se constituem como experimentos, nem possuem dimensão aplicacional e hierarquizada entre escola e universidade. A partir de Larrosa, defendemos o estágio supervisionado enquanto promoção de experiências e produção de sentidos, no âmbito da horizontalidade de saberes-fazeres entre universidade e escola. Nessa premissa, o conhecimento formativo só pode ser construído de maneira diversa, no âmbito do conjunto de relações entre os sujeitos envolvidos (licenciandos, professores supervisores e professores orientadores).

Larrosa Bondía (2011) avança no debate da experiência e acrescenta ainda a “exterioridade”, a “alteridade”, a “reflexividade”, a “subjetividade” e a “transformação” como elementos que compõem a experiência. Nessa acepção, a experiência é o que nos acontece, o que nos transforma, sendo o sujeito da experiência um “território de passagem”. Nesse sentido, assumimos que o estágio é “território de passagem” e que a experiência é produção de narrativas espacializadas.

Para Benjamin (1994), a narrativa é um processo artesanal de relato das experiências criadas e interpretadas por indícios e vestígios que contam uma história singular a partir do lugar do narrador. Em nosso caso, assumimos também

esse entendimento na acepção de as experiências de estágio supervisionado construírem maneiras de interpretar, ler e narrar a espacialidade Geografia na escola e do espaço escolar. Por isso, inclusive, é singular e aberta, como ato de tecer leituras, problemáticas e interpretações, considerando essas relações como produção de pesquisa.

Fundamentado nos estudos de Benjamin, e tendo a experiência como centro do processo de constituição de narrativas, acreditamos que o estágio supervisionado em Geografia ultrapassa os limites factuais, técnicos, burocráticos ou concretos; deixa de ser exclusivamente empírico ou aplicacional, pois ele se estabelece de acordo com os significados (sentidos) que os sujeitos atribuem subjetivamente. É o que nos “toca” de acordo com nossas vivências, histórias, leituras, interpretações e sensações do espaço escolar.

Dessa forma, traçamos um plano de composição inspirados nas análises deleuzianas sobre a relação de espaços de pensamento opostos inconfundivelmente balizada por suas investigações noológicas: o espaço racional, modelar, dogmático, transcendente, árvore-raiz; e o espaço que é multiplicidade, plural, ontológico, intempestivo, rizoma-canal. Deslocamos conceitualmente essas apreensões para constituirmos uma miríade rizomática que entrelaça o estágio supervisionado nas linhas da minudência dos encontros, dos acontecimentos, do cotidiano e as fronteiras espaciais escolar e universitárias, que constituem o espaço-tempo singular destes momentos da formação docente, ou seja, os territórios de passagem.

Assim, portanto, nossas reverberações, relações/reflexões e composições fazem-se por componentes heterogêneos e inseparáveis, por conexões, identidades, agenciamentos, condensações de multiplicidades de miradas, ou seja, compõem

a miríade rizomática expressa, nesta textualidade, através dos olhares e girassóis.

Olhares estruturais: a dimensão pedagógica, curricular e política dos estágios supervisionados

No âmago da apresentação da cartografia dos estágios nas instituições brasileiras de ensino superior encarregadas da formação de professores de Geografia, intuito deste livro, apresentamos aqui aspectos organizacionais, pedagógicos, curriculares e políticos da construção coletiva dos projetos de estágio supervisionado na UFF.

A organização curricular das licenciaturas na UFF atribui competência à Faculdade de Educação (FEUFF) para ofertar os componentes curriculares dos estágios supervisionados no âmbito dos cursos lotados em Niterói/RJ. Os licenciandos das variadas licenciaturas realizam essa etapa de formação sob orientação externa aos chamados cursos de origem. A exceção é o curso de Pedagogia, que integra a FEUFF e estrutura seu currículo em torno do componente Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), que perpassa toda a formação do estudante.

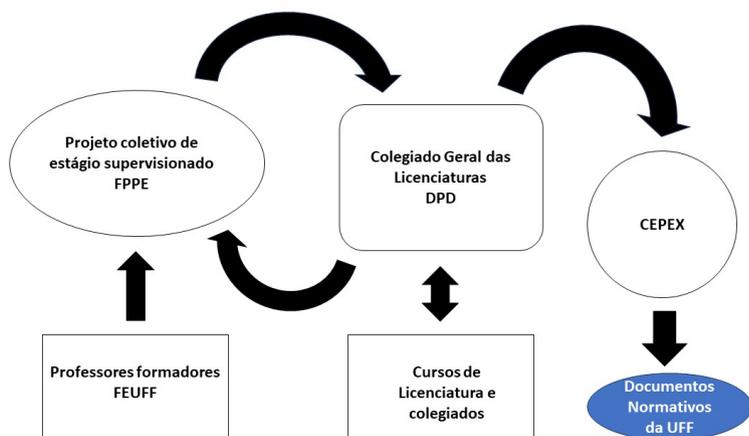
A FEUFF atende, por meio dos seus professores de estágio, 19 licenciaturas. Essa diversidade de olhares e concepções nos coloca diante de tensões, mas também de ricas trocas sobre a formação, contribuindo, dessa maneira, com a construção de um repertório de possibilidades para o enfrentamento do desafio cotidiano de formar. Para tanto, a FEUFF tem realizado vários movimentos coletivos na tentativa de avançar nas reflexões e práticas que envolvem os estágios, a exemplo do **Fórum Permanente de Pesquisa e Prática de Formação Docente (FPPE)**, criado em 2015 para discutir os desafios da formação, especialmente no momento da ampliação da carga



horária de estágio para 400 horas, em razão da Resolução CNE n. 2/2015, que instituiu diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores.

Desde 2015, o FPPE tem se fortalecido como amplo fórum de debate e proposição de todos os professores formadores que atuam nos componentes de estágio de diversas licenciaturas em Niterói, constituindo-se em um espaço consultivo e propositivo de um projeto coletivo e múltiplo de estágio. O FPPE, apesar de não ter função deliberativa, é responsável por diversas proposições acordadas coletivamente e aprovadas nas instâncias deliberativas, como o Colegiado de Licenciaturas da Divisão de Prática Docente/Pró-reitoria de Graduação (DPD/PROGRAD) e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX), conforme organograma da Figura 1.

Figura 1 – Organograma institucional de deliberação acerca dos estágios na UFF



Fonte:

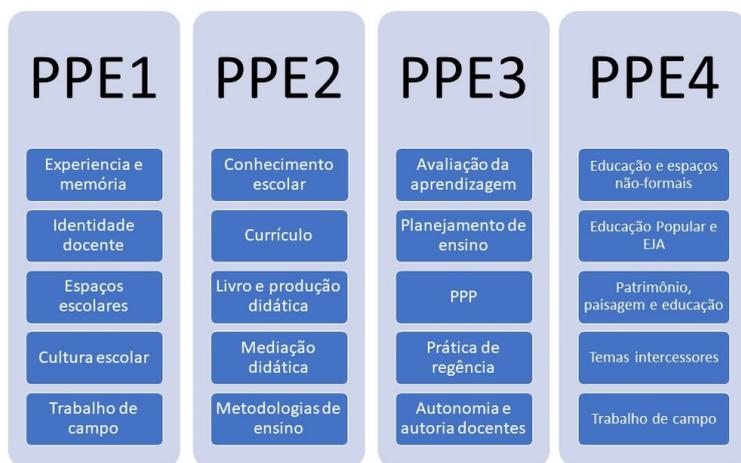
Essa estrutura organizacional cartografada na Figura 1 indica o papel político, curricular e pedagógico da participação coletiva e articulada de professores formadores em prol da construção de um projeto de estágio, aberto, múltiplo, interdisciplinar e em permanente discussão, conferindo aos professores formadores autonomia e possibilidade de protagonizar as proposições internas sobre estágio na universidade.

O FPPE, diante dessa articulação coletiva, teceu em suas lutas diversas conquistas, entre elas: o reconhecimento do estágio supervisionado enquanto componente curricular integralmente reconhecido na carga horária docente; a partir da resolução de 2015, a constituição das PPEs (Pesquisa e Prática de Ensino), 4 componentes curriculares de 160 horas cada, sendo 100 horas de estágio acrescidas de 60 horas teórico-práticas na universidade, dentro da grade do horário do licenciando; reconhecimento institucional do estágio supervisionado enquanto processo de pesquisa-ensino-extensão, articulado horizontalmente com a educação básica; padrão de no máximo 25 licenciandos por turma de PPE/Estágio. Dessa forma, evidenciamos o caráter pedagógico e político da construção e disputa curricular interna das políticas da universidade⁶, sob a óptica de um projeto coletivo vinculado à Faculdade de Educação.

6 A Resolução CEPEX n. 131/2018, que estabelece a Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFF, reforça tais pressupostos ao apresentar os fundamentos básicos para as licenciaturas em nossa instituição, avançando nas reflexões e propostas iniciadas no documento de 2002. Inclui, em seus princípios, a indissociabilidade entre teoria e prática, que compreende “a escola como lócus privilegiado e a docência como atividade fundamental para a análise da relação teoria/prática no âmbito educativo” (art. 6o). Além disso, o documento prevê “a pesquisa educacional à articulação para a intervenção do futuro docente em espaços escolares e extraescolares” (art. 5o) e “o diálogo permanente entre o conhecimento acadêmico, tanto das áreas específicas quanto da educação, e o conhecimento escolar” (art. 9o). Há, ainda, na Resolução CEPEX n. 131/2018, um princípio dedicado à articulação da UFF com a Educação Básica pública e com outros espaços educativos escolares e não escolares, que compreende “o entendimento de que a formação docente requer o espaço educativo, especialmente o escolar público, como parte de suas atividades”

No âmbito da organização curricular específica das PPEs para o curso de Licenciatura em Geografia de Niterói, os professores formadores desses componentes buscam tecer com os licenciandos projetos de estágio que objetivam estabelecer uma relação entre teoria e prática numa perspectiva horizontal com a escola, estabelecendo um processo temático de investigação com os espaços escolares, conforme elucida a Figura 2.

Figura 2 – Temas-chave que compõem o ementário dos projetos de pesquisa-ensino-extensão de estágio supervisionado em Geografia



Fonte:

e “a valorização do espaço da Educação Básica, do conjunto de atividades escolares, de seus sujeitos professores e estudantes como partícipes do processo de formação docente”. A Resolução n. 616/2017, que estabelece a Base Comum para os Cursos de Licenciatura da UFF, indica, em seu artigo 7o, que “o componente obrigatório estágio supervisionado nas licenciaturas presenciais será distribuído em quatro períodos de 100 horas, acrescidos cada um de 60 horas de teoria e de prática como componente curricular”.

O projeto coletivo de estágio específico no âmbito da formação em Geografia da UFF/Niterói, como explicitado anteriormente, entende a experiência do licenciando sob a ótica de “território de passagem” entendido como dimensão pedagógica de uma multiplicidade de rizomas dialogados na escola e na universidade, enquanto temáticas de investigação dos licenciandos nos campos de estágio e de discussão e socialização dos conhecimentos. Compreendemos, assim, a superação da ideia/discurso do estágio enquanto aplicação hierarquizada de conhecimento e reconhecemos o espaço escolar como lócus de produção de conhecimento em articulação horizontal com a universidade.

Os territórios de passagem que esse projeto coletivo específico delinea tem como objetivo nas PPEs promover verdadeiros “olhares de girassóis” aos/dos licenciandos nas escolas, potencializando a diversidade de possibilidades de temas, análises, observações dos espaços escolares, sublinhando as disputas territoriais que compreendem as comunidades, a própria escola, o currículo, os documentos oficiais, as relações entre os sujeitos da escola e a própria dimensão social e cultural desses espaços.

Vale ressaltar ainda que compreendemos esses territórios de passagem como linhas abertas, onde os licenciandos são provocados, no âmbito de uma formação de professor-pesquisador, a exercerem autonomia e autoria docentes em seus estágios, podendo tecer e sistematizar territórios de passagem outros, que compreendam a diversidade de suas trajetórias formativas.

Olhares de narratividade e subjetivação: modos de fazer, desafios e estágio como território em disputa

Nesta pista, tensionamos nossos olhares para os nossos lugares de docências, enquanto professores formadores, tecendo narrativas sobre os modos de fazer, os desafios e as disputas que atravessam o estágio supervisionado em Geografia na UFF, mas também que nos cortam, enquanto saberes-fazeres inacabados em nossas próprias práticas docentes no ensino superior.

Esses atravessamentos têm permeado as reflexões que envolvem o estágio docente que se apresenta como uma das linhas de força que cruzam a formação dos(as) licenciandos(as). Desvendar, narrar e compartilhar esse plano formativo é uma das formas de contribuir com esse mosaico de experiências que compõem a formação dos(as) professores de Geografia.

Esse desafio de tornar o estágio uma experiência formativa tem movido as pesquisas e práticas dos professores-pesquisadores envolvidos(as) com a formação, contribuindo para a consolidação do estágio docente como um campo de pesquisa consolidado. Nesse sentido, quando nos debruçamos sobre a forma de organização dos estágios nas instituições formativas, especificamente as universidades públicas, nos deparamos com uma diversidade de formas, organização, práticas e experiências que envolvem esse momento formativo.

Olhares burocráticos

Mas como construir um caminho de estágio que tenha a pesquisa e a experiência como centralidade, numa perspectiva rizomática, mas que, ao mesmo tempo, dialogue e ultrapasse a dimensão burocrática, que também compõe os processos de construção desse plano de formação? Afinal de contas, não

são poucos os papéis que precisam ser preenchidos, assinados, carimbados no processo de normatização da relação entre a universidade, a escola e as redes de ensino.

Essa variedade de documentação normativa aparece como um momento de tensão e conflito no horizonte da prática docente dos formadores de professores e, portanto, como um dos desafios. As normas institucional-administrativas e jurídico-políticas, a despeito de impactarem a organização do trabalho profissional docente, parecem distanciadas do dia a dia do trabalho na formação, bem como das realidades dos discentes em formação, como alertam Bezerra, Oliveira, Andrade e Ferreira (2017). Mesmo diante dessas burocracias, temos tentado avançar no desafio de transformar o estágio numa experiência de pesquisa e reflexão que contribui com o saber-fazer, mas que, ao mesmo tempo, está aberta às incertezas e dúvidas que envolvem a formação e para a “experimentação de ideias”, como bem propõe Mitrovitch (2011) nas suas propostas sobre educação na contemporaneidade.

Olhares para as incongruências

Apesar dos amplos debates e da construção coletiva de um projeto de estágio supervisionado reconhecido e regulamentado institucionalmente na UFF, ainda vivemos desafios incongruentes oriundos de concepções sobre educação e estágio já superadas no âmbito da pesquisa em educação.

Conforme já temos apontado em nossas narrativas e tensionamentos sobre o estágio supervisionado em Geografia (Pereira, 2022), observamos por parte de muitos discentes e também de parte dos nossos próprios pares das áreas específicas do curso de Licenciatura em Geografia um discurso constante de se considerar a velha ideia de de que “*para ser professor, basta saber o conteúdo*”, ou seja, um discurso que

coloca em falsa oposição e hierarquização a relação dos saberes científicos da Geografia com a formação de professores. Esse discurso ainda carrega consigo a noção de que o estágio supervisionado tem teor de aplicação, em contraposição ao nosso projeto que entende o estágio enquanto território de passagem em pesquisa educacional formativa.

Com os licenciandos, é árduo o processo de desconstrução desses discursos ao longo das aulas e práticas de PPE. Do ponto de vista institucional, apesar de todas as regulamentações e conquistas coletivas da FEUFF, enfrentamos desafios específicos dentro da área de Geografia, onde muitos colegas ainda entendem estágio enquanto aplicacionista e burocrática, numa perspectiva de formação “3+1”, ou seja, a ideia de que o estágio é a aplicação pedagógica dos conhecimentos apreendidos nas áreas “duras” da Geografia. Gatti (2010), no âmbito geral da educação, e Pereira (2019), no âmbito das especificidades da Geografia, são autores que têm apontado em pesquisas empíricas as construções das tradições no âmbito da formação de professores e de como essas tradições ainda reverberam nos discursos e nas práticas nas universidades.

Entre os impactos disso destacamos que, à revelia do nosso projeto de estágio, o Colegiado de Curso Geografia permite, sem aplicação de critérios dialogados do ponto de vista pedagógico, a formação acelerada dos licenciandos, anuindo, por exemplo, a que o licenciando realize até três PPEs ao mesmo tempo, no mesmo semestre. Nesse sentido, um projeto que prevê uma lógica de construção de pesquisa formativa em educação é reduzido pela metade do tempo, acelerando a formação dos licenciandos e impactando no processo qualitativo de produção autoral dos territórios de passagem.



Olhares políticos

Não abrimos mão de que o estágio supervisionado em Geografia no âmbito das PPEs tenha uma dimensão política! A nosso ver, formar professores perpassa por compreender as tensões que se abatem sobre a escola, principalmente as de manifestações de cunho político que impactam o cotidiano escolar, o trabalho do professor e a vida dos alunos.

Ao elucidar o caráter político dos estágios, apontamos que “a nossa piscina está cheia de ratos” (PEREIRA, 2022, p. 224), em alusão aos versos de Cazuzu, tendo como compromisso em nossos estágios um posicionamento crítico com precisão aos contextos políticos, ideológicos e econômicos que circundam os nossos saberes/fazer, pois:

A escola, os professores e a ciência, antes e durante a Pandemia de Covid-19, vêm sofrendo difamações, contestações e ataques por parte de uma parcela de sujeitos inflamados por discursos descolados de fundamentação científica e embrenhados na ideologia neoconservadora. Nos chamam de ladrões, de bichas, de maconeiros, dizem que fazemos balbúrdia... enfim, um sistemático projeto discursivo de deslegitimação da ciência e da escola, fontes da criticidade, para “passar boiadas” que desmantelam o Estado e sua estrutura assistencial, aumentam a desigualdade social e o desmatamento ilegal e reproduzem uma lógica capitalista monopolizadora e especulativa (Pereira, 2022, p. 224).

Nessa perspectiva, adotamos em nossos estágios supervisionados um posicionamento crítico em relação ao neoconservadorismo e às políticas neoliberais de educação, entre elas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Ensino Médio (NEM) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação). Como fundamentos, temos pautado o caráter necropolítico e de produção de desigualdades espaciais, como nos mostram Freitas (2018) e Giordani (2019), e do esvaziamento dos conteúdos geográficos e a

construção de uma falácia discursiva na BNCC em torno do “raciocínio geográfico”, como nos aponta Giroto (2021).

Olhares geográficos

Nesse território em disputa, que é a formação dos professores, o estágio docente se apresenta como um *espaço fronteira*, como costumamos denominar no cotidiano da sala de aula, pois compreendemos a necessidade de construção de um olhar espacial para as questões educacionais. Esse diálogo entre a Geografia e a Educação pode ser percebido a partir da Figura 2, por meio da qual apresentamos os temas que orientam cada PPE, dentre os quais se destacam: os espaços de formação, sejam eles formais ou não formais, as memórias e as trajetórias dos espaços escolares, o currículo, as metodologias, o trabalho de campo e outros temas que se posicionam a partir de um olhar espacial ou geográfico.

Orientados por tais questões, tentamos construir olhares para as instituições formativas, formais ou não formais, enquanto espaço das práticas e experiências espaciais, muito embora os imaginários, especificamente de escola, ainda continuem marcados como espaço disciplinador (Foucault, 1987), como o local onde os conteúdos são aprendidos ou, ainda, como reprodutores dos códigos sociais (Bourdieu e Passeron, 1992). Mas, considerando que o sujeito é o território de passagem da experiência, compreendemos que ele(a) é portador(a) de diálogo entre as várias escalas espaciais. Portanto, os acontecimentos, que atravessam os corpos e as mentes dos sujeitos e transformam-se em experiência, chegam aos espaços formativos, especialmente à escola. Seus corpos, suas marcas e suas mensagens compõem o espaço escolar, como bem nos alerta Arroyo (2007).

Desse modo, precisamos compreender, por meio das experiências, quais são as cidades (experiência urbana) e o campo (experiência rural) que atravessam, tocam e marcam os sujeitos que chegam à escola, sendo válido pensar: essas cidades e esses espaços rurais são contemplados nos documentos curriculares? Quais são as mediações propostas pelas nossas pedagogias entre os conteúdos curriculares e a experiência das crianças, jovens e adultos com seu espaço vivido? Tais abordagens permeiam nossas práticas e são expressões desse diálogo, necessário, entre Geografia e Educação.

Todavia, a formação do professor de Geografia ainda se mostra fragmentada, pois ainda convivemos com os imaginários de que cabem aos estágios a dimensão da prática e as disciplinas específicas oferecidas nos cursos de origem das licenciaturas, os conteúdos. Tensionamos esse imaginário no cotidiano de formação, mas, ao mesmo tempo, tentamos dialogar, na medida do possível, com as geo-grafias produzidas no âmbito do curso de Geografia. Nesse sentido, os Programas Institucionais de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica têm exercido um papel na construção da identidade docente e, nesse processo, na relação entre Educação e Geografia, ressaltando as diferenciações de acesso das Instituições de Ensino Superior e dos licenciandos aos programas citados, além de apresentarem contornos, agendas, burocracias e modos de pensar e fazer composições na formação docente.

Esse movimento nos coloca diante da disputa do currículo, seja por meio do Núcleo Docente Estruturante (NDE), seja por meio das discussões que elaboramos no cotidiano da sala de aula, e ainda nas diferentes escalas de produção das políticas educacionais. E a disputa da formação não se esgota, que professor queremos formar? Esse questionamento nos acompanha há algumas décadas. Afinal, é uma disputa de

concepções, sentidos, rizomas e agenciamentos da formação e do trabalho docente.

Olhares que chegam e partem para todos os lados – olhares do meio

Nosso exercício de pensar o estágio supervisionado com olhares de girassol possibilitou nascer a cada momento, a cada reflexão e a cada linha acionada para tecer a textura e os rizomas da formação docente na singularidade da Universidade Federal Fluminense.

Territórios de passagem e espaço fronteiro são as conceituações que nos permitem calibrar olhares para os encontros entre a Geografia e a Educação nas dimensões políticas e escalares que constituem as composições de forças que atuam no estágio supervisionado.

Nossos girassóis estão no meio, no meio da formação e do horizonte do trabalho docente. Não há pretensão de conclusão, porque o texto foi tecido por exercícios de pensamento que calibraram olhares, ainda precisamos de mais agenciamentos para enfrentarmos as políticas educacionais neoliberais em curso e que deságuam na deriva da BNC Formação. Por enquanto, vamos pelo meio, vamos adquirindo força e velocidade para roer as margens perversas das políticas em curso.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser. O rizoma é unicamente aliança. Buscar um começo implica uma falsa concepção da viagem e do movimento. Kleist, Lens ou Büchner têm outra maneira de viajar e também de se mover, partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar. O meio é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e

outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (Deleuze; Guattari, 1995, p. 37).

Nossos girassóis coloremos olhares à beira de um riacho sem início nem fim, caminhados com os licenciandos pelo meio, por rizomas com poucos de possíveis para não sufocarmos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense. Obras escolhidas I, 1987.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **In: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA, A. C. A.; OLIVEIRA, A. M.; ANDRADE, E. P.; FERREIRA, R. A. Caminhos e diálogos entre a teoria e a prática na formação docente nas licenciaturas. **REVISTALEPH**, v. especial, p. 114-134, 2017.

BEZERRA, A. C. A. Experiência, pesquisa e processos formativos na licenciatura em Geografia **In: BEZERRA, A. C. A.; LOPES, J. J. M.; FORTUNA, D. Formação de professores de Geografia: diversidade, práticas e experiências**. Niterói-RJ; Editora UFF, 2015.

BEZERRA, A. C. A. Cidade e escola tecendo os caminhos, os (des) encontros e os horizontes na sala de aula. **In: LIMONAD, Ester; barbosa, jorge luiz (org.). Geografias, reflexões conceituais, leituras da ciência geográfica, estudos geográficos**. São Paulo: Max Limonad, 2020.

BONOMO, Lorena Lopes Pereira. Fui me destinando professora e me construindo nesse Lugar-escola. **In: BEZERRA, Amelia Cristina Alves; JANER, Jader (org.). Cordel de Geo-grafias: conversas sobre trajetórias, estágio docente e formação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 212p.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIORDANI, Ana Cláudia. Geografia escolar: neoliberalismo, necropolítica e as coisinhas do chão. **Revista Educação Geográfica em Foco**, ano 3, n. 6, especial 2º ELG, out./2019.

GIOTTO, Eduardo. Por uma crítica da Geografia escolar oficial: notas ao debate. In: ALBUQUERQUE, M. A.; DIAS, A. M.; CARVALHO, L. E. (org.). **História da Geografia escolar**: fontes, professores, práticas e instituições. Curitiba: CRV, 2021. v. 2.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, J. R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2005.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul-RS. v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LIMA, G. J.; BAPTISTA, L. A. (2013). Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios Revista de Filosofia**, v. 20, n. 33, p. 449-484.

LÖWY, M. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 25/26, p. 20-28, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. **Tempos em que a “razão deve ranger os dentes”**: E. P. Thompson, história e sociologia. In: XI Congresso Brasileiro de Sociologia/SBS. Campinas: Unicamp, 2003

PEREIRA, Diego Carlos. Geografias escolares desacostumadas: pistas para os estágios supervisionados e a formação de professores. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 5, n. 1, 2022.

PEREIRA, Diego Carlos. **Movimento Escola Nova e Geografia Moderna Escolar em manuais para o ensino secundário brasileiro (1905-1941)**. 227 f. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro-SP, 2019.

PEREIRA, Diego Carlos; GIORDANI, Ana Claudia. Geografias escolares: desassossegos e (de) caligramas e lugares de docências e... **In:** OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. [et al.] (org.). **Geografias e educação:** singulares mãos docentes. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2023.

TUAN, Y. F. (2018). Lugar: uma perspectiva experiencial/Place: an experiential perspective. **Geograficidade**, 8(1), 4-15.



O lugar da docência nas licenciaturas de Geografia

Reflexões sobre os estágios no projeto curricular na UFRGS

IVAINÉ MARIA TONINI
ROSELANE ZORDAN COSTELLA

Dos inícios

Este texto, escrito a quatro mãos por duas professoras¹ que participaram ativamente na construção de um projeto de Educação e Ensino de Geografia, tem por objetivo o resgate de uma história de reflexões, discussões e ações sobre a formação de professores de Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É um resgate com dois movimentos: um no sentido de entender como se deu este processo de reforma curricular mesmo que seja para atender uma legislação e outro de estabelecer reflexões sobre as decisões dos caminhos adotados. Estarmos à frente de uma reforma curricular da área de ensino foi

1 Ambas as professoras ingressam na Faced/UFRGS com alguns anos após a legislação de 2002, a qual solicitava reforma curricular e não havia sido até então implementada no Curso de Licenciatura em Geografia. A Profa. Ivainé em 2006 e a Profa. Roselane em 2012.

estar constantemente entre encruzilhadas e por inúmeras dúvidas do como proceder, recortar, acrescentar para tomar direções que trouxessem alterações pra além de uma simples organização curricular.

O curso de Geografia da UFRGS este ano completa 80 anos. Nesse período graduou milhares de licenciados e bacharéis. Foi criado oficialmente em 1943, obtendo reconhecimento em 19 de dezembro de 1944, através do Decreto n. 17.400. Várias foram as alterações curriculares realizadas ao longo desses anos para atender as legislações educacionais.

A escrita deste texto se direciona apenas para os cursos de licenciatura, pontualmente, a última reforma curricular. Na estrutura atual do curso de Licenciatura em Geografia, há quatro cursos distintos: Licenciatura Diurna e Licenciatura Noturna em Porto Alegre e Licenciatura Presencial e Licenciatura à Distância em Tramandaí (*campus* do Litoral Norte/RS).

Em Porto Alegre estão ancoradas quatro disciplinas de Práticas como Componente Curricular e quatro Estágios Supervisionados na Faculdade de Educação (FACED) e no Instituto de Geociências ancoram-se duas disciplinas de Metodologia da Geografia, que também compõem as Práticas como Componente Curricular, em ambos os cursos diurno e noturno.

As experiências aqui relatadas referem-se à Licenciatura em Geografia Noturna e Diurna de Porto Alegre, por ambas apresentarem mesma organização curricular. Faremos uma introdução da construção do Projeto de Educação e Ensino de Geografia, recordando memórias dos estagiários em final de curso, que realizavam as disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia I e II, de Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, nos anos de 2015, 2016 e

2017. Após esse resgate, que nos levou a repensar sobre um projeto de educação e ensino, apresentaremos a estrutura de tal projeto e as intencionalidades da criação das disciplinas, bem como as dificuldades vivenciadas na implementação. Nas nossas considerações escreveremos as impressões do futuro e o nosso pensamento sobre ensino e educação.

Ressalta-se que os Estágios Supervisionados, antes da reforma realizada na Licenciatura da UFRGS, até o segundo semestre de 2017, ofertados na FAGED e nos dois últimos semestres dos cursos, eram constituídos de apenas duas disciplinas com dez créditos cada uma, somando um total de vinte créditos, ou seja, trezentas horas-aula. Essa estrutura curricular não atendia à legislação vigente da época, como evidenciado na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior. Essa normativa institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Tal resolução já embasava em seus artigos iniciais como deveria ser distribuída a oferta e o total da carga horária das licenciaturas:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

Dessa forma, também destacamos que a licenciatura em Geografia da UFRGS não cumpria a localização da oferta dos estágios supervisionados com a determinação imposta pela Resolução CNE/CP 2. Pelo entendimento, percebíamos que o não cumprimento se devia ao fato de que os objetos do conhecimento e os objetivos propostos por outras disciplinas abordavam de forma implícita a existência de reflexões que consumiriam a pretensão evidenciada pelas horas faltantes

de estágio curriculares e das práticas como componente curricular, detalhes que impactavam diretamente na formação de uma geração de oito turmas de licenciados. Não se trata apenas de quantidade de carga horária e semestre de oferta, são modos de estar pensando e atuando na sua futura profissão.

Os contatos iniciais dos futuros professores com a escola são cruciais para definição de querer ser professor e modo de docenciar. Sobre isso, Santos e Vilar (2011, p. 87) corroboram ao comentarem que: “[...] o estágio é um momento de reflexão e decisão sobre a escolha da profissão, o qual é visto como período decisivo para se perceber ou não enquanto professor e ainda construir, ou não, a sua identidade docente”.

O estágio é um encontro para além do processo formativo, é o constante construir-se e reconstruir-se dos estudantes a partir do contato direto com a escola. Neste momento, o conteúdo opera como uma plataforma de comunicação do aprender movido pelas relações sociais estabelecidas a partir do contexto da sala de aula.

Das motivações

Situações incômodas sempre foram geradas durante este período de nossa atuação como docentes na FACED. Os estudantes chegavam às disciplinas de estágio totalmente desorientados em relação à escola, às metodologias de ensino e até mesmo em relação à compreensão e reflexão sobre objetos do conhecimento. Nas primeiras aulas do Estágio Supervisionado em Geografia I, os olhares aflitos, desconfiados e desconectados eram visíveis. Os licenciandos não tinham a ideia do que representava a organização cotidiana de uma escola e de qual era o lugar deles nesta escola. Timidamente, traziam memórias das suas vivências em suas aulas

na educação básica e tentavam, por segurança, reproduzir ensinamentos de seus professores.

No Departamento de Geografia, Instituto de Geociências, era e ainda é, mas hoje com um tom mais ameno, comum ouvir sobre o descaso, muitas vezes o desdém, com as disciplinas de ensino ofertadas pela FACED tratadas como “pedagogismo”. Ou seja, o conteúdo técnico é o que importa para se ter uma boa aula. Menezes (2021), ao investigar professores da universidade em sua tese, relata que determinado professor se expressa da seguinte forma:

Contudo, deixou claro na sua narrativa como se define professor, o que está distante do que considera “pedagogismo”. Ao utilizar o sufixo “ismo”, percebe-se que o professor compreende os estudos pedagógicos como algo com pouco significado e utilidade, o que seria uma perda de tempo dedicar-se à compreensão do que é o ensino e a aprendizagem. Fernando confunde a Pedagogia, ou o “pedagogismo”, com reprodução de conhecimento. Em sua concepção, as teorias pedagógicas voltam-se para a reflexão de como realizar a “transferência” de conhecimento para os alunos e não em construir tal conhecimento. Sendo assim, a concepção de professor para Fernando descarta as contribuições da Pedagogia em função de apresentar uma noção equivocada deste campo (p. 261).

Em tal contexto, reafirmamos que há um distanciamento entre os departamentos que ofertam as disciplinas que desenvolvem conhecimentos de caráter técnico com os lugares onde se reflete sobre a aprendizagem, a construção do conhecimento e a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Esse distanciamento não se refere à distância métrica, mas ao entendimento do que significa ser professor. O “pedagogismo” tem a ver com um desgaste ao longo dos anos causado pela falta de um projeto de Educação e Ensino na licenciatura em Geografia.

O excerto anterior do professor, trazido pela autora, reflete na angústia dos licenciandos. Mesmo que eles

estivessem descrentes do potencial das disciplinas específicas de estágios e outras dedicadas à formação de professores, viam naquele momento a única saída para se transformarem em profissionais. Estavam diante de nós estudantes-professores, buscando todas as respostas que deveriam estar presentes desde o início do curso.

O sufixo “ismo” representa um diminutivo encortinado, uma compreensão equivocada do potencial das disciplinas que tratam da formação da identidade docente. Vivíamos semestre após semestre as mesmas situações, estudantes deslocados e amedrontados, sem saber por onde começar. Em nosso entendimento, para diminuir esse distanciamento, deve haver uma relação mais próxima entre professores que trabalham os conteúdos técnicos com os professores que trabalham com conteúdos destinados às metodologias de ensino. Saber, por exemplo, cálculos apurados de escala não representa saber como os estudantes da educação básica aprendem e constroem esse conhecimento, bem como a importância deles na leitura de mapas cotidianos.

Conforme Lopes (2010, p. 76), na formação de professores não podemos cair na tentação de resumir os cursos em conteúdos, assim como de simplificar em pedagogismos. Nesse sentido, reforçamos a ideia de que deve haver uma comunicação mais eficiente do conteúdo necessário para compreender a ciência geográfica e o amparo pedagógico para compreender como a Geografia deve chegar aos bancos escolares.

Com isso, não estamos dizendo que os professores, por exemplo, de Cartografia na universidade devem ensinar os seus estudantes como dar aulas. O que estamos refletindo neste momento é que, ao trabalhar a Cartografia com estudantes de licenciatura, este conteúdo deve vir carregado de significados e entendimentos de suas origens, tratados de forma interdisciplinar, não deslocados da geopolítica, da

demografia, da natureza etc. Nos referimos ao fato de que o isolamento de objetos do conhecimento gera o isolamento e o enfraquecimento desses objetos no momento em que os licenciandos estão em sala de aula na educação básica. Se a Cartografia está no currículo da Geografia é porque deve estar a serviço de leituras de mundo de forma contextualizada, com significados importantes para compreender a organização do espaço geográfico.

A Geografia está para o mundo e é para ele que deve se voltar. Assim, os licenciandos têm que estar com todas as disciplinas que compõem seu currículo com leituras conectadas e reflexivas deste mundo. Não se trata de mudarmos os objetos do conhecimento de cada disciplina, se trata de os professores que neles trabalham compreenderem com quem estão trabalhando e para onde esses estudantes irão após receberem os seus diplomas.

Da mesma forma, não estamos crucificando professores formadores, até porque a grande maioria deles apresenta-se consciente do seu papel. Estamos propondo que se reflita de forma intensa e contundente nos cursos de Licenciatura em Geografia a formação da identidade docente em diferentes momentos dos cursos e não somente nas disciplinas destinadas diretamente às práticas de ensino. Ou seja, aproximar, respeitar e compreender a importância de um professor da educação básica não se resume a um grupo de professores, mas a todos os professores que participam da vida acadêmica dos licenciandos.

Inúmeras foram as motivações que nos sensibilizaram a insistir junto à Comissão de Graduação (COMGRAD) da Geografia pela implantação da reformulação curricular, principalmente os constantes relatos dos licenciandos, durante as aulas das disciplinas, lotados na FACED. Assim, postaremos na sequência algumas observações realizadas

por nós e algumas escritas dos estudantes em seus relatórios de estágio. Não utilizaremos nomes reais nem de fantasia, porque o que retiramos dos relatórios são sentimentos encontrados de forma unânime, bem como não reproduziremos na íntegra os depoimentos, e sim os pontos de contato entre as mais diversas descrições, durante os estágios de 2015 a 2017, semestres que antecederam a mudança curricular.

- Falta de entendimento das características dos estudantes da educação básica para trabalhar determinados objetos do conhecimento. Os relatos traziam a angústia em não saber o quanto deveriam ou não aprofundar o que pretendiam trabalhar. Não entendiam que a escola não é um curso de Geografia, mas sim um componente curricular dentre tantos outros.

- Insegurança em estabelecer relações entre o objeto do conhecimento trabalhado e os outros objetos que compõem o ensino de Geografia. Ao trabalhar biomas, por exemplo, não conseguiam relacionar com as comunidades que neles vivem ou a forma de exploração econômica, ou até mesmo as questões ambientais. Na organização do pensamento construído, enxergavam cada bioma isolado sem outras leituras necessárias.

- Apresentavam dificuldades em compreender os modelos reducionistas que os currículos exigiam. Reproduziam o que estava no livro didático, sem compreender o que e por que estavam trabalhando.

- Planejavam aulas com excesso de conteúdos ou pautadas no senso comum, se sentindo inseguros e sem noção do sentido do que estavam trabalhando.

Em muitas manifestações os estagiários verbalizavam que tinham aprendido conteúdos técnicos, necessários para possibilitar leitura de mundo, no curso de Geografia, mas não sabiam o que fazer com o que haviam aprendido em sala de aula para serem conectados nas escolas. A partir dessas manifestações o grupo de professores do Núcleo de Educação e Ensino de Geografia (NEEGEO) da FAGED passou a

pensar sobre uma reforma no Projeto de Educação e Ensino de Geografia.

Foram realizadas diferentes reuniões de equipe, em que se discutiram as dificuldades apresentadas pelos licenciandos ao final do curso. Levantaram-se diferentes possibilidades e ficou acordado que o Projeto de Educação e Ensino de Geografia se estruturaria em três blocos de disciplinas que compõem as Práticas enquanto Componente Curricular, ou seja, disciplinas que terão acesso direto à escola. Essas disciplinas atenderam às Diretrizes Curriculares Nacionais, inteirando 400 horas de Práticas como Componente Curricular e garantindo a sua atuação na escola desde o primeiro semestre do curso.

Após as discussões e construções internamente no NEEGEO, a proposta foi apresentada para a COMGRAD da Geografia, que foi estudada a partir da mediação da Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN) da UFRGS. Após as aprovações nas diferentes instâncias, nos deparamos com a falta de professores na FACED, para dar conta dessas demandas. Em diferentes plenárias defendemos o projeto e concorremos por diversas vezes a código de vagas². Nem sempre esses momentos foram fáceis, nos deparamos com conflitos e tensões, que por vezes transpareceram injustos e desgastantes. Mas tínhamos intencionalidades, lutamos e resistimos por elas.

2 Somente a FACED foi sensível à solicitação de vagas, destinando duas vagas para a área de Ensino de Geografia. Estas vagas não foram concomitantes à aprovação do projeto de reformulação curricular, sendo que em outros tantos semestres alguns professores da área tinham em média 18 horas-aula a 22 horas-aula, além dos encargos da pós-graduação em Geografia/UFRGS e todos os demais com pesquisa, extensão e representações.



Do pensar sobre o projeto curricular

O modo de pensar na construção de um projeto é desafiador em todas as dimensões, por tratar-se não apenas de redimensionar uma organização curricular, mas também da ampliação do processo pedagógico no sentido de conectar com a escola e com o mundo. Não se trata de pensar as disciplinas e os estágios supervisionados apenas como componente curricular, e sim de pensar uma formação inicial que consiga transbordar saberes técnicos, pedagógicos e humanizantes para a vida. Diante disso, a estrutura curricular está dividida no que chamamos de blocos, sendo que a construímos a partir de três. Dois deles estão lotados na FACED e um no Departamento de Geografia.

O primeiro bloco apresenta o estudante à realidade da escola, não somente no contexto direto da sala de aula, mas em outros diferentes espaços de atuação, bem como reconhecendo a identidade do ensino de Geografia nas composições da arquitetura curricular da Educação Básica. As disciplinas deste bloco são: Educação Geográfica I e Geografia Escolar I, ofertadas nas etapas I e III respectivamente.

No segundo bloco as disciplinas apresentam as possibilidades interdisciplinares dentro da própria Geografia e/ou dentro da área do conhecimento, estabelecendo relações entre conteúdos e conceitos voltados para a aplicabilidade dessas relações no contexto escolar. As disciplinas que compõem esse bloco são: Educação Geográfica II e Geografia Escolar II, ofertadas nas etapas II e IV respectivamente.

No terceiro bloco serão trabalhadas as metodologias de ensino voltadas para a Geografia, contemplando as disciplinas de: Metodologia de Ensino I e II, ofertadas nas etapas V e VI respectivamente. Todos esses blocos totalizam 420 horas, atendendo a disposição normativa relativa à prática



como componente curricular em sua plenitude, tanto na carga horária como na distribuição na organização curricular.

Além dessas disciplinas, foi criado outro bloco destinado a atender o estágio supervisionado curricular exigido pela legislação. Compõem esse bloco os quatro estágios supervisionados, nas etapas VI, VII, VIII e IX do curso de Geografia, totalizando 405 horas. Os dois primeiros estágios diferem dos outros em termos de operacionalidade.

O Estágio I, diretamente ligado às práticas como componente curricular, estudadas até então no currículo, tem como pressuposto a construção de um projeto de ensino e de aprendizagem que será realizado com estudantes nas escolas. Além da atuação em sala de aula, esse estágio compreende o entendimento dos licenciandos sobre a escola, seu funcionamento, seus espaços, problemas, possibilidades, resistências, gestão e acesso direto aos professores de Geografia que atuam no ensino fundamental e/ou médio. Representa um curto espaço de tempo de criação, aplicação, reflexão e recriação de possibilidades. Os estudantes experimentam a escola para se reconhecerem e é o primeiro momento em que eles são chamados de “profes”.

No Estágio II, os licenciandos têm a intenção de construir projetos pedagógicos a partir de contextos não escolares, são momentos em que suas identidades docentes vão sendo posicionadas como mais intensidade, para posteriormente exercerem com autoria e autonomia nos dois estágios finais. Neste estágio há o contato com outras geografias, as que oportunizam leituras sensíveis do lugar e do mundo. Esse momento oportuniza o conhecer de muitas invisibilidades e os licenciandos se apropriam de como propor um olhar educado e curioso para o mundo às mais diversas comunidades que compõem o espaço.

Destacamos o Estágio II por apresentar uma grande mudança curricular ao direcionar a espaços não institucionais, ou seja, não escolares, como: associações de bairros, comunidades quilombolas, museus, asilos, organizações não governamentais entre outras, por entendermos que ali há muitas geografias presentes. E elas têm muito a contribuir para a formação dos nossos estudantes, os quais não estão afastados da sociedade. Ao ampliar as áreas de atuação deles, também estamos possibilitando um processo de humanização tão necessário diante de um mundo profundamente intolerante com as diferenças.

Esses estágios iniciais proporcionam experienciar a escola em sua plenitude, no sentido trazido por Larrosa (2010), naquilo que os toca, os afeta para se colocarem em novas movimentações na docência.

O pensar sobre o modo de conceber esses estágios iniciais foi realizado muito mais por uma concepção de ensino do que pela força da legislação. Era preciso ter disciplinas direcionadas que atendessem as demandas da sociedade.

Os dois últimos estágios destinam-se ao exercício da docência em todas as suas dimensões, um nos Anos Finais do Ensino Fundamental e o outro no Ensino Médio da educação básica da rede pública e/ou privada.

Ainda empolgadas com as movimentações trazidas pelo projeto, foi criado um espaço de socialização e compartilhamento das experiências dos estudantes de todos os estágios através do evento denominado de *Encontro de Formação Inicial e Continuada de Professores em Geografia*. O primeiro teve como tema: *Práticas e encontros que movimentam a docência*, acontecido em 2018 com total de 40 horas-aula, em três momentos entre os meses de agosto e outubro e turnos distintos para facilitar a presença de professores de escolas.

As temáticas foram escolhidas a partir dos relatórios de estágios. O primeiro momento, em agosto, deu-se em dois dias, com as temáticas: “Potencializando o uso do Livro didático em sala de Aula” e “BNCC/PCRGs/ENEM – o entendimento das Habilidades e Competências”. Também em contraturno do evento, os pibidianos ofertavam oficinas pedagógicas.

No segundo momento, em setembro, o tema foi: “Letramento Cartográfico – Cartografia Escolar”, seguido também por oficinas com pibidianos. E o último momento, em outubro, ocupou vários dias, falando sobre questões étnico-raciais no contexto da sala de aula, questões de diversidade e gênero no contexto da sala de aula, violência na escola e a importância do lugar do aluno – Experiência no Bairro Mario Quintana (#somosmario).

Outros encontros de socialização de experiências ocorreram nos anos seguintes, com rodas de conversa, apresentação de práticas, reflexões sobre o momento pandêmico, depoimentos em relação ao sentir-se professor, narrativas sobre a sala de aula, entre outros acontecimentos. Passar por todos os estágios significou deixar marcas e levar consigo as marcas de outros colegas. Os professores das escolas participaram de rodas de conversa e nos mostraram as potencialidades da docência e da relação com a universidade. A nossa ideia sempre foi trazer para a universidade aqueles que nos acolhiam nas escolas para que pudéssemos aprender mais e significar a identidade docente.

Das considerações para o presente/futuro

Neste momento, segundo semestre de 2023, estamos na fase de reflexão e pesquisa dos egressos desse projeto. O NEEGEO está construindo um projeto de pesquisa que

submeterá à COMPESQ/EDU e ao CEP/UFRGS, para ouvir os professores iniciantes, que se formaram na Licenciatura da UFRGS e passaram por todas as disciplinas do novo currículo. Após este levantamento, os professores do núcleo farão uma avaliação e reformulação, se necessário, da proposta.

São notáveis os avanços dos finalistas em relação a alguns elementos como: a reflexão significativa nas pesquisas do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Nesse caso, percebem-se pesquisas mais afinadas teoricamente, utilizando-se de autores variados e com valiosas contribuições para o ensino; o ingresso de estudantes de licenciandos ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, na Linha de Pesquisa em Ensino, com projetos relevantes para o ensino; maior segurança dos estagiários na construção de seus planejamentos e na ação junto às escolas, com reconhecimento da importância do lugar da escola e dos estudantes para os planejamentos das aulas e maior autonomia nas reflexões sobre a educação e a aprendizagem.

São reverberações densas que nos trazem certo desconforto pelas decisões tomadas frente a determinado isolacionismo, por ter sido apenas discutido entre os professores da área de ensino de Geografia da FACED. Não houve debates com os professores que compõem o curso de Geografia. Após a pesquisa implementada pelo NEEGEO, pretende-se apresentar para o Instituto de Geociências, na Geografia, os resultados dessas transformações curriculares.

Registra-se aqui que Roselane e Ivaine se envolveram na construção de um novo currículo, não porque se fazia necessário encontrar formas de cumprir as horas designadas pela Legislação, mas porque acreditam que a identidade docente se constrói pela relação entre a escola, a vida e a universidade. O que foi construído pode ser chamado de um terceiro lugar, um lugar ou um entrelugar escola/universidade,

que proporciona reflexões conscientes e de empoderamentos sobre o que é ser professor, o que representa estar na e com a escola e como qualificar o ensino da educação básica, qualificando a formação de docentes. Temos consciência de que falta muito ainda, desde vontade política, reconhecimento da sociedade, até concretude da dignidade aos professores deste país. Contudo, temos consciência de que nossa luta valeu a pena, por significar uma parte importante da formação dos professores de Geografia da UFRGS, certamente, os estudantes da educação básica terão outro significado para nossos egressos.

Destaca-se também como um ponto importante das considerações o momento histórico que vivemos na implementação dessa proposta que foi exercida em sua maioria no período pandêmico. Passamos pela maior crise sanitária da contemporaneidade em função da COVID/19. Nesta fase, o trabalho foi realizado à distância, com muitas dificuldades em função da falta de equipamentos dos estudantes e pela perda de empregos dos mesmos que aprofundou a crise financeira.

O período de implementação também foi marcado por um desgoverno, mandato de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), que, além de desrespeitar a população brasileira em relação à pandemia citada, reduziu a educação nos mais baixos patamares que a história já presenciou. O desgoverno considerou o professor como inimigo, como propagador de ideologias comunistas, desrespeitando e massacrando a educação. Apesar do bolsonarismo, fizemos muito com e pela universidade. Precisamos registrar este desgaste que sofremos nas universidades para este marco temporal nefasto, para que nunca mais volte a se repetir.

Acreditamos no ensino, na aprendizagem e na educação. Acreditamos no professor e na escola. Por isso, seguimos resistindo...

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCACÃO. **Resolução do CNE/CP 02**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2023.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiências. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOPES, Claudiovan S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.

MENEZES, Victória S. **“Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos...” Professores?** Das narrativas (auto)biográficas docentes à resignificação de (Geo)grafias. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação de Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

SANTOS, Maria Francineide Pinheiro dos; VILAR, Edna Telma. O estágio supervisionado em Geografia: percepções e narrativas dos licenciandos. *In*: V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Geografia**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/graduacaoigeo/geografia/>. Anais [...]. Acesso em: 6 ago. 2023.



O ser professor(a) e a Geografia escolar que se revelam no estágio supervisionado

contradições de uma identidade profissional em construção

VICTÓRIA SABBADO MENEZES

Esta escrita tem o intuito de refletir acerca das concepções de ser professor(a) e de Geografia escolar que emergem por parte de licenciandos(as) ao longo de sua vivência no estágio supervisionado. A pesquisa foi desenvolvida com onze licenciandos(as) em Geografia do quarto ano do curso de uma universidade estadual do Paraná no ano de 2022. Adotou-se o método (auto)biográfico por meio do dispositivo das narrativas (auto)biográficas e do memorial de formação, além da observação das aulas ministradas por eles em função do acompanhamento realizado pela autora na condição de professora orientadora do estágio supervisionado obrigatório. As observações abarcaram o total de 22 aulas deste universo de pesquisa, de seis escolas públicas estaduais de quatro municípios do Paraná.

A análise pauta-se nas diversas concepções a respeito do ser docente e da Geografia escolar que os(as) estagiários(as)

apresentaram antes, durante e após a experiência nas escolas, impulsionadas pelas discussões desenvolvidas no decorrer da disciplina de estágio supervisionado, o que revelou contradições e ressignificações no processo de construção da identidade profissional dos(das) mesmos(as) nesta fase de suas trajetórias. O curso de Geografia da referida universidade é organizado por meio de disciplinas anuais. Logo, o estágio supervisionado obrigatório ocorre de forma concomitante à disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia (MEG), ministrada por mim enquanto atuava nesta instituição. O estágio é realizado no 3º e 4º ano do curso em escolas públicas que fazem parte do Núcleo Regional de Educação do município em que a universidade se localiza. Tal Núcleo abrange um total de nove municípios. É necessária uma série de documentações da universidade (sobretudo dos/as acadêmicos/as) e da escola campo de estágio para que sejam analisadas pelo Núcleo e este possa autorizar o início do estágio.

Ao longo do ano, os acadêmicos desenvolvem o estágio de coparticipação, o qual se refere às observações de uma turma do Ensino Fundamental – anos finais (3º ano do curso) e do Ensino Médio (4º ano do curso). Os acadêmicos devem observar seis aulas da turma a fim de conhecê-la, ambientar-se na escola, assistir e aprender com as práticas pedagógicas do(da) professor(a) regente. Ao longo desse processo, deve elaborar um relatório com as principais percepções desse período de observação, referente a dois eixos centrais. Um eixo é mais amplo e concernente ao espaço geográfico da escola, sua estrutura, sua dinâmica de funcionamento, a comunidade escolar, a relação entre equipe diretiva, professores(as), funcionários(as), alunos(as) e familiares destes. O outro eixo diz respeito às questões internas à sala de aula, como as características da turma, o papel do(da) professor(a), o papel dos(das) alunos(as), os recursos didáticos, metodologias de

ensino e formas de avaliação adotadas, a relação professor(a)-aluno(a) e o modelo de ensino empregado.

Após o estágio de coparticipação, os(as) licenciandos(as) iniciam o estágio de regência, período no qual assumem a turma e ministram o total de dez aulas. São acompanhados(as) pelo(a) professor(a) supervisor(a) da escola e por mim enquanto professora orientadora do estágio. Paralelamente ao período em que estão na escola, há as aulas de MEG na universidade, em que são realizadas as orientações, as discussões de temáticas emergentes ao ensino de Geografia a partir da leitura de textos, visualização de documentários, análise de diversas linguagens (imagem, música, poesia, charge, literatura...) e a partilha das experiências de estágio.

Logo, há momentos individuais para o acompanhamento da elaboração dos planos de aula, atividades avaliativas e diários de formação, assim como momentos de encontro coletivo nas aulas de MEG. Ao longo do ano, os(as) acadêmicos(as) constroem o relatório final de estágio que corresponde a um memorial de formação, onde constam todos os planos de aula, atividades e materiais produzidos, assim como a escrita de apresentação da escola, das condições de realização do estágio, um artigo a respeito de uma temática relacionada ao ensino de Geografia e a Educação, as reflexões, sugestões e conclusão acerca desta vivência. Ao final do ano letivo da universidade há um seminário de socialização deste memorial que expressa as experiências construídas, em que todas as turmas da Licenciatura em Geografia são convidadas a participar para prestigiar e aprender com os(as) estagiários(as).

Feitos esses esclarecimentos acerca do *modus operandi* do estágio supervisionado na instituição, este capítulo se dedicará a analisar como o processo desenvolvido ao longo de um ano pela vivência do estágio supervisionado atuou sobre duas dimensões específicas: o entendimento desses

acadêmicos(as) a respeito do ser professor(a) e da Geografia escolar. Pretende-se revelar descobertas e contradições nas diferentes concepções que esses onze acadêmicos(as) partilharam do período pré ao pós-estágio, materializadas em suas narrativas (auto)biográficas e memoriais de formação. Justifica-se tal intenção pela potencialidade que a experiência do estágio proporciona nos processos formativo de professores(as), o que evidencia a superação da concepção equivocada de estágio como momento da prática e ratifica a relevância de considerar a construção da identidade docente enquanto uma trilha em permanente (des)construção.

O que revelam as pré-concepções explicitadas nas narrativas (auto)biográficas?

O método (auto)biográfico é aqui adotado tanto como método da presente pesquisa quanto na condição de orientação das minhas práticas pedagógicas na formação inicial de professores(as) de Geografia. Sendo assim, no primeiro dia de aula de toda disciplina que leciono, solicito aos(às) licenciandos(as) a elaboração de uma narrativa (auto)biográfica. Tal proposição se dá pelo seguinte fato:

As narrativas assumem e desempenham uma dupla função: primeiro, no contexto da investigação, configuram-se como instrumento de recolha de fontes sobre o itinerário de vida do(a) professor/professora em processo de formação inicial/continuada e, em segundo lugar, no contexto da formação, constituem-se, assim, como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional (Souza, 2004, p. 404).

De acordo com a metodologia da pesquisa-formação empregada nesta produção teórica, as narrativas (auto)biográficas produzidas pelos(as) acadêmicos(as) revelam seus itinerários de vida pessoal, de formação e de atuação profissional. Por meio do dispositivo das narrativas torna-se

possível reconhecer as principais fontes, ao longo de toda uma trajetória de vida, que constituem elementos formadores na construção da identidade pessoal e profissional desses sujeitos. No processo de narrar, os(as) acadêmicos(as) buscam as memórias significativas no passado, as quais são reconfiguradas no tempo presente conforme a intencionalidade da proposta, e projetam um futuro, um vir a ser.

Para a elaboração deste capítulo, fez-se um recorte de análise dessas narrativas (auto)biográficas. O enfoque está no percurso de formação escolar, no tocante às memórias de escola e do ensino de Geografia, e no percurso de formação acadêmica, na medida em que os(as) participantes, ao justificarem sua escolha pela licenciatura em Geografia, narram como projetam ser enquanto professores(as) e qual a sua visão de Geografia escolar. Estes eixos centrais, formação escolar e formação acadêmica, serão comparados com a narrativa expressa no memorial de formação que compõe o relatório final de estágio. Assim, será possível perceber as continuidades e mudanças quanto à concepção de ser professor(a) e de Geografia escolar nesse intercurso pré e pós-experiência de estágio obrigatório nas instituições escolares.

No que concerne ao perfil dos(das) participantes da pesquisa, deve-se esclarecer que são dez acadêmicas e um acadêmico, cuja faixa etária varia entre 21 anos e 47 anos. Cabe a ressalva de que há uma acadêmica com 47 anos, sendo que o restante possui entre 21 e 27 anos. Todos são alunos(as) trabalhadores(as), sendo cinco acadêmicas com origem do campo. Esta origem, bem como a vivência em escola do campo (durante todo o ensino básico ou somente no Ensino Fundamental) tem repercussões em suas narrativas, sobretudo no que se refere às memórias de escola quando mencionam a questão do deslocamento para chegar à instituição e o *bullying* sofrido pelos colegas da cidade, por exemplo.

Quanto às memórias de escola reveladas nas narrativas (auto)biográficas, Aline, Débora, Joana e Victor apresentaram memórias tanto positivas quanto negativas voltadas aos professores(as) marcantes, porém sem divagar de forma específica acerca do modelo de ensino predominante. Sete acadêmicas enfatizaram a hegemonia da Geografia Tradicional no ensino básico e, com exceção de Monique, que enxerga esta corrente de forma positiva, as demais criticaram tal perspectiva. Menções à presença do mapa e do livro didático de forma ilustrativa, informativa e de escassa reflexão foram recorrentes em suas narrativas. Segundo Juliana: “O ensino não passava do convencional, onde os professores usavam o método da decoreba”.

Para Luana, “tenho poucas memórias, a maioria é de desenhar mapas em papel de seda”, o que está em consonância com Karoline. Nas palavras de Maria, as aulas de Geografia “tinham o costume de causar sonolência, as explicações eram feitas de uma forma cansativa e, além disso, as atividades eram as realizações de resumo de capítulos do livro didático e/ou responder cruzadinha”. Observam-se práticas sem sentido que não favorecem a construção do conhecimento, o que é também reafirmado por Natália: “Basicamente, eram decorar países e capitais e pintar mapas, as avaliações eram orais ou escritas, mas sempre apresentando as respostas exatamente do jeito que o professor passou”.

Estas memórias que povoam as mentes desses licenciandos coincidem com as constatações que Cavalcanti (2019) assevera no que se refere às continuidades na Geografia escolar, isto é, às práticas que ainda permanecem, como a noção do mapa como ilustração sem ser associado aos conteúdos e/ou sobreposto a outros produtos cartográficos, assim como o livro didático como fonte determinante do trabalho com os conteúdos e do planejamento das aulas. Estas são apenas algumas

das continuidades que não colaboram para a ideia defendida por Cavalcanti (2019, p. 64) “de que ensinamos Geografia para que o aluno aprenda a pensar geograficamente”. É esse modo de pensar pela Geografia que justifica a sua relevância social no ensino básico. Em tal perspectiva, os conteúdos geográficos não apresentam um valor em si, mas são pretexto (ainda que fundamental) para o aluno desenvolver algo mais complexo: a capacidade de pensar geograficamente.

Na sequência das narrativas (auto)biográficas, os(as) participantes fazem o esforço de expor a sua visão de Geografia escolar. Nesse ponto, há narrativas que se desviam de tal enfoque ao não evidenciar o propósito da Geografia no ensino básico, como no caso de Aline, que se referiu somente ao ser professora, Juliana, que destacou sua formação inicial ao lhe abrir os olhos para a Geografia e fazê-la se apaixonar pela área, e Victor, que afirmou que o ensino de Geografia serve para fazer o aluno refletir e criticar. Joana também mencionou o desenvolvimento do senso crítico dos alunos como tarefa da Geografia, mas ainda ressaltou que a tarefa central é permitir que os alunos compreendam o mundo e a realidade em que vivem. Eis aqui a categoria mais recorrente: a contribuição da Geografia escolar para o desenvolvimento da visão de mundo e o conhecimento da realidade em que os(as) alunos(as) estão inseridos. Esta perspectiva é explicitada nas narrativas de Daiane, Débora, Luana, Maria e Monique. Luana e Daiane ainda se referem ao conceito de lugar, quando a primeira afirma que a Geografia serve “para que os alunos possam compreender o lugar onde vivem, não somente o planeta em si, mas a cidade/comunidade onde habitam”; e para a segunda esta disciplina escolar serve para mostrar “as dinâmicas expostas sobre os lugares, espaços”.

A segunda categoria mais recorrente refere-se ao conceito de espaço e ao estudo das relações homem-natureza

ou sociedade-natureza. Chama a atenção que nenhuma das participantes indicou o conceito de espaço geográfico. Nesse sentido, faz-se o contraponto com as formulações teóricas de Cavalcanti (2019), cuja autora ressalta que a Geografia se relaciona a uma visão particular de espaço, qual seja: o espaço geográfico. É este o foco central da análise geográfica e o que a diferencia de outras áreas que também podem analisar o espaço. Por conseguinte, nota-se a necessidade de uma clareza epistemológica pelos(as) participantes da pesquisa. Cabe salientar que ao se referir à Geografia escolar, algumas acadêmicas se posicionam como construtoras desta, como se pode observar na narrativa de Daiane (“quero levar as diferentes formas de ensinar Geografia, sair do modo tradicional, mostrar aos alunos que Geografia é muito mais que o livro didático oferece”) e Karoline (“eu espero poder, além de compartilhar meu conhecimento, contribuir de uma forma positiva para a vida dos meus alunos, quero mostrar a eles que a nossa ciência vai muito além do que eles imaginam, longe de toda essa Geografia tradicional”). Além disso, duas acadêmicas abordam a importância da Geografia escolar na formação humana e cidadã dos(das) alunos(as), como na narrativa de Natália (“fazer com que os alunos percebam que impactos suas ações individuais ou coletivas causam no meio em que vivem e que reflexo isso tem em grande escala) e de Maria (“A Geografia pode contribuir na formação dos estudantes enquanto seres ativos que podem participar na sociedade com novas ideias”).

No tocante ao ser professor(a), é possível notar como a influência das memórias de escola citadas anteriormente atuam sobre o projeto de construção do ser docente. O Quadro 1 sistematiza excertos das narrativas que evidenciam as intencionalidades dos(das) participantes na constituição de sua identidade profissional.

Quadro 1 – Visão de ser professor(a) para os(as) participantes da pesquisa pré-estágio

Estagiário(a)	Narrativas
Aline	Espero ser um pouquinho de cada professora que me marcou de forma positiva, pois esse pouco me motiva pra caramba profissionalmente e pessoalmente. Espero tocar e valorizar cada aluno e, assim como elas, me tornar uma professora que consiga fazer a diferença.
Daiane	Pretendo ser a professora mais legal da escola, onde todos os alunos gostam, pretendo trazer a Geografia ao ambiente escolar de uma forma diferenciada, onde os alunos sintam interesse em saber mais e mais sobre a matéria, deixando de lado o livro didático e trazendo principalmente a realidade mais próxima dos alunos.
Débora	Com as disciplinas estou conseguindo perceber se realmente o ato de lecionar seria minha profissão. Algumas dúvidas ainda permanecem, pois o ser professor não é valorizado como deveria. Mas se futuramente os destinos levarem-me à sala de aula, desejo ser uma professora que marque estes alunos de forma positiva, tanto por conseguir repassar os conteúdos, mas também pelo afeto e carinho, como a minha professora me marcou.
Juliana	Na minha futura carreira como professora espero conseguir ensinar com carinho e fazer uma construção de todo o conhecimento que tenho junto com o conhecimento dos alunos.
Joana	Não tenho certeza de que quero lecionar, mas se eu fosse, gostaria de ser uma professora legal e com aulas legais que despertam o interesse e a curiosidade nos alunos.
Karoline	Eu quero ser mais que uma professora e profissional. Quero ser uma professora que deixe uma marquinha na vida dos pequenos, assim como alguns me marcaram durante a minha adolescência e na graduação.
Luana	Ser um bom professor, para transmitir muitos conhecimentos que tive na graduação para os alunos.

Estagiário(a)	Narrativas
Maria	Quero ser uma professora que deixa marcas boas na história de vida dos estudantes. Eu quero mostrar o mundo aos meus alunos de uma forma clara, sempre partindo da realidade local, pois não adianta a gente trazer coisas que acontecem, por exemplo, lá no Japão, onde certamente meus alunos nunca vão estar, e acabar desmerecendo o local de vivência deles, onde têm sua cultura, família etc. Pretendo não realizar provas (pergunta e resposta) nas minhas atividades avaliativas, pois eu quando era e sou estudante tenho medo de prova e isso vejo que pode prejudicar o aluno de alguma forma.
Monique	Faz parte do professor/professora de Geografia construir no aluno o conhecimento do espaço geográfico, assim como as mudanças que ocorreram e continuam acontecendo no mundo. Se identificar como cidadão/cidadã na sociedade, olhar e ser crítico. E fazer despertar nos alunos os pensamentos críticos, entendendo as transformações naturais, sociais é algo que acrescenta na formação do professor(a), também nos alunos.
Natália	Ser uma professora que consiga ensinar de verdade, fazendo aulas diferentes com maquetes, vídeos, jogos e cartazes, por exemplo. Respeitando o jeito e tempo de aprender de cada aluno e adaptando o conteúdo para o método de ensino que englobe todos da sala de aula.
Victor	O objetivo é ser um professor de Geografia que faz com que os alunos gostem de estudar. Um professor que sai do cotidiano e dá uma aula diferente com metodologias ativas. Aquele que faz o aluno pensar, refletir e criticar e é para isso que a Geografia no ensino serve.

Fonte: a autora (2023).

Diante do exposto, a referência às memórias de escola aparece como central na orientação da construção identitária dos(das) participantes, sobretudo no que diz respeito aos(às) professores(as) marcantes no itinerário de formação escolar e/ou às lembranças do modelo de ensino. Aline, Débora e Karoline traçam um modo de ser docente que é inspirado nos(as) professores(as) que tiveram e servem de exemplo à

sua atuação profissional. Daiane, Juliana, Joana, Karoline, Luana, Maria, Monique, Natália e Victor manifestam seu compromisso enquanto professores(as) no desenvolvimento de práticas educativas associadas a uma educação problematizadora, como propõe Freire (2005). Esse entendimento, que se opõe a uma concepção de educação bancária e tradicional é manifestado por expressões como “construção de conhecimento”, “despertar o interesse, curiosidade e pensamento crítico”, “deixar marcas nas histórias de vida dos alunos”, “desenvolver aulas diferentes”. A menção às aulas diferentes significa diferente em relação a quê? Atribuímos que se refere ao que se distingue do hegemônico. Nesse caso, o hegemônico é representado pelo ensino de Geografia Tradicional, já narrado nas memórias de escola.

Destarte, o projeto de ser professor(a) destes(as) participantes da pesquisa busca referência em professores(as) que marcaram positivamente e cuja ação pedagógica também se diferenciava do modelo de ensino predominante. Constatamos que a concepção de ser professor(a) é fortemente caracterizada pela contramemória, conforme definem Bueno, Catani e Souza (1993). As narrativas (auto)biográficas propiciam a identificação desta contramemória, uma vez que:

Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis à instauração de práticas de formação. Tal exercício, ao mesmo tempo que os leva a desenvolver um trabalho de desconstrução das imagens que a memória oficial guardou de sua profissão, possibilita que reconstruam um modo próprio de se perceberem (Bueno *et al.*, 1993, p. 308).

A contramemória está relacionada à desconstrução de imagens e estereótipos que representam a profissão docente ao longo da história. A fuga da hegemonia do livro didático, a mudança de formas de avaliação e a realização de aulas com

diversos recursos didáticos e por meio de metodologias ativas são exemplos fornecidos pelos(as) participantes que elucidam uma contramemória, a qual está ligada à intencionalidade de não reproduzir, na condição de profissional docente, memórias negativas vivenciadas na trajetória de escolarização, na condição de aluno(a).

Esta é a primeira dimensão de contramemória apresentada pelos(as) licenciandos(as), pois ocorre no processo de elaboração da sua narrativa (auto)biográfica em um momento anterior à vivência do estágio supervisionado. Logo, essa contramemória está presente nos seus discursos e é orientada pelas representações e discussões realizadas ao longo da licenciatura, mas ainda sem a interferência das experiências nas situações concretas de ensino. Observa-se que a concepção de ser professor(a) manifestada nesse momento de construção da narrativa (auto)biográfica está centrada na prática docente, principalmente no que se refere aos recursos didáticos e metodologias de ensino, a fim de que garantam a aprendizagem dos conteúdos geográficos. São raras as menções a outros aspectos, como a afetividade (Débora), a relação com a realidade local (Maria) e a formação cidadã (Monique).

Com o início do estágio nas escolas, a ansiedade, o nervosismo e a curiosidade dos(das) acadêmicos(as) se intensificaram, visto que tratava-se do primeiro contato que estavam tendo na condição de professores(as) no ensino básico. Embora este fosse o segundo estágio e referente ao último ano do curso, no ano anterior (2021) realizaram o estágio no formato remoto em função da pandemia da COVID-19. Por isso, a expectativa para a ida às escolas era alta. Observei duas aulas de cada estagiário(a) e pude constatar a dificuldade que todos enfrentaram em se desprender das amarras da Geografia tradicional que estava enraizada em sua formação. A leitura

do livro didático sem discussão, a proposta de apresentação de trabalhos dos alunos sem debate, as atividades avaliativas compostas de questões pouco reflexivas, a dificuldade de escuta e/ou diálogo com os alunos, o apego ao conteúdo como um fim do processo educativo são alguns exemplos observados. Essas dificuldades podiam ser percebidas desde a elaboração dos planos de aula, em que eu corrigia, apresentava sugestões e os acadêmicos tentavam refazer e qualificar a sua prática.

Cabe destacar o envolvimento e empenho desses estagiários(as) durante todo o processo. Compreendiam as suas fragilidades e potencialidades e manifestavam as suas vivências de estágio com os colegas nos encontros presenciais da disciplina na universidade. Aliado à socialização das experiências, também líamos e discutíamos textos a fim de auxiliar teoricamente com as demandas que emergiam durante a vivência do estágio. Contudo, deve-se esclarecer que, no decorrer do processo, os(as) licenciandos(as) começaram a perceber que, além das dificuldades e fragilidades em sua formação, há uma estrutura consolidada do governo do Estado do Paraná, que interfere diretamente na autonomia dos(das) professores(as).

Esta ocorre a partir da existência de um material que abrange planos de aula de acordo com a ordem sequencial do livro didático, *slides* de apresentação dos conteúdos, atividades avaliativas e, mais recentemente, a obrigação de realizar um *quiz online* semanal para cada disciplina. Todo este material está pronto e é enviado aos(às) professores(as), de maneira que o *quiz* funciona como um modo de verificar e garantir que a lista de conteúdos está sendo seguida à risca. Desse modo, o(a) professor(a) não pode inverter a ordem dos conteúdos, caso queria realizar uma nova organização de abordagem, pois o *quiz* irá exigir dos(das) estudantes a ordem preestabelecida como consta no livro didático. Trata-se do que Cavalcanti (2019, p. 46) alerta para a fase mais recente

que tem assolado o campo da Educação como um todo e que também repercute no ensino de Geografia: “As políticas de controle e prescrição, a responsabilização dos professores pelo fracasso escolar e a política persecutória em relação às práticas de aula – essas são ameaças crescentes ao trabalho docente autônomo e autoral”.

Portanto, esta estrutura atinge diretamente a atuação docente, ao conceber o(a) professor(a) como um mero aplicador de um material pronto. Contribui para a precarização da profissão docente, estimula uma homogeneização do processo de ensino, desconsiderando os diferentes contextos e realidades escolares, e corrobora para o enfraquecimento das licenciaturas. O meu exercício profissional cotidiano nesta universidade estadual do Paraná me colocou em conflito permanente com tal estrutura educacional, tendo em vista que, ao defender a liberdade de cátedra, a concepção de professor(a) pesquisador(a) e reflexivo(a), a autonomia e a autoria dos(das) professores(as), criava-se um embate com a dinâmica das escolas e as cobranças do Núcleo Regional de Educação.

Dessa forma, o trabalho coletivo que realizamos na licenciatura pensando na construção deste profissional docente em Geografia já era um processo difícil, lento e gradual de desconstrução de uma Geografia tradicional naturalizada no ser-fazer docente destes(as) licenciandos(as). Na medida em que acompanhamos esta caminhada profícua dos(das) acadêmicos(as), eles (elas) experienciam o espaço escolar e retornam para a universidade, afirmando que não é possível realizar o trabalho proposto, pois as escolas devem se enquadrar neste modelo para também não serem prejudicadas nas avaliações e, conseqüentemente, nos eventuais investimentos do governo estadual. Tal lógica perversa alimenta ainda mais a necessidade de uma organização coletiva forte da categoria

docente e, desde os estágios, é manifestado aos(às) futuros professores(as) o quanto a Educação possui um caráter político. A alternativa encontrada durante a realização do estágio supervisionado, que corresponde a um espaço de tempo curto entre observações e regências, foi de atuar dentro das possibilidades sem renunciar aos princípios e concepções epistemológicas e pedagógicas que orientam o fazer docente. As reflexões produzidas acerca desse processo foram escritas pelos(as) acadêmicos(as) no memorial de formação que fez parte do relatório final de estágio e serão apresentadas na seção seguinte a fim de tecer ligações com as narrativas (auto) biográficas elaboradas logo no início do ano letivo.

O memorial de formação: (des)aprendizados e (des) construções

O memorial de formação de cada acadêmico(a) está carregado de constatações, reflexões, sugestões e novas dúvidas que trazem subsídios interessantes para a discussão teórica. No entanto, torna-se necessário fazer uma seleção que esteja voltada para as dimensões de análise do presente capítulo: o ser professor(a) e a Geografia escolar. O quadro a seguir sintetiza essas concepções dos(das) licenciandos(as) pós-experiência de estágio.

Quadro 2 – A concepção de ser professor(a) e de Geografia escolar no memorial de formação dos(das) licenciandos(as) pós-estágio

Estagiário(a)	Narrativas
Aline	Além de estagiários/estudantes, somos portas para o ensino geográfico. Somos essenciais na vida de uma criança, um adolescente e até mesmo de um adulto, somos espelhos, reflexos da sociedade, e que infelizmente algumas vezes somos falhos. Dei o melhor de mim a cada dia, e toda vez que chegava em casa, revisava em que poderia ser melhor na busca de na próxima aula consertar o que não deu certo. Compreendi a dinâmica dos que compõem o âmbito escolar, dos indivíduos em que quero me espelhar. Se torna conveniente ressaltar que não preciso ser perfeita e que posso contar com planos B, C, D... e que isso não me faz uma má profissional e sim humana.
Daiane	Antes de ser “a professora de Geografia”, os alunos querem uma pessoa que lhes entenda nos mais diversos modos, uma pessoa amiga, que eles possam contar no ambiente escolar. Em relação às dificuldades, tive um pouco na elaboração dos planos de aula, pelo motivo de que o professor nos passou certo conteúdo do livro didático. Me prendi muito apenas no livro didático, foi difícil entrar na cabeça que poderíamos utilizar de outros recursos. Abordei também a realidade dos alunos, utilizando exemplos vívidos pelos mesmos, ocorrendo uma troca de conhecimento e saberes, lhes mostrando aquela Geografia fora do livro didático e da apresentação de <i>slides</i> , esses recursos contribuíram muito para minha formação e para a formação dos alunos também.
Débora	Permitiu, mesmo que de modo breve, percebermos e experimentarmos o “ser professor”. Possibilitou que colocássemos em prática aquilo que já havíamos visto na teoria, permitiu que convivêssemos com diferentes situações que os professores encontram em sala de aula todos os dias.

Juliana	Não devemos nos cobrar tanto em vencer os conteúdos e sim se certificar que demos nosso máximo e conseguimos construir o conhecimento por completo. O que importa realmente é o que ensinamos e aprendemos com os alunos. A docência é algo incerto, mesmo que tenhamos tudo planejado em nossa cabeça e em planos de aulas, devemos estar preparados para os imprevistos. É algo gratificante sentir que alguém quer aprender com o que se está ensinando e foi exatamente isso que eu senti com meus alunos.
Joana	Os alunos não são todos iguais, cada um possui a sua particularidade e um jeito diferente de aprender e construir o conhecimento. É necessário levar para a sala de aula muito amor para compartilhar com os alunos, não só o conteúdo, aquela paixão que só um professor possui e o aluno sente. Conversar e dialogar é importante e também principalmente deixar os alunos se expressarem, cada um imagina o mundo de seu jeito.
Karoline	Acho que não teve emoção que corresponde tão gratificante é ser chamada de professora, não só em sala de aula, mas na rua. O quanto importante é o papel do professor em sala de aula e como a sua figura não se substitui por vídeos, entre outras ferramentas de aprendizados. O saber ensinar Geografia é além de abrir um livro didático e repassar ao educando. Este estágio abriu uma ampla visão de quem podemos ser dentro de sala de aula e de como somos exemplos e servimos de inspiração. Ser professor é desafiador, pois se depara com diversas situações na sua trajetória. Mas para sermos de longe um bom professor, temos que estar sempre conectados e relacionados à realidade de nossos alunos. Ser sempre, além de professor, ser um amigo, e assim podendo entregar para a sociedade uma pessoa que saiba pensar e se posicionar, e não se abaixar para as adversidades.
Luana	Compreendi em minhas aulas que a afetividade com os alunos é a chave para uma boa relação. Tentar entender as histórias de vida, por trás daquelas carteiras, na vida de nossos alunos é muito importante.

<p>Maria</p>	<p>Aprendi muitas questões que serviram/contribuíram para a formação docente, principalmente sobre não levar a vida de professora tão a sério, a intervir quando os estudantes começam a se xingar e praticar preconceito com os colegas, a ter ideias para ocupar os alunos bagunceiros, traçando estratégias para que as aulas não virem uma bagunça. As aulas não podem ser pautadas em vencer conteúdos, mas de construir conhecimento. Um bom professor precisa trabalhar com amor, que construa a aula com seus alunos, que o professor fale com pertencimento ao conteúdo, influenciando, encantando os alunos.</p>
<p>Monique</p>	<p>Ensinar geografia é desafio constante para nós professores e estagiários que querem inovar, mas que muitas vezes não quebram os instrumentos tradicionais, nem conseguem apagar as cicatrizes de um ensino tradicional, por medo, pelo comodismo, pela mesmice, pela frustração de encontrar resistência na escola, tanto pela equipe pedagógica, quanto pelos alunos. Quero fazer melhor e sentir que fiz a diferença na vida dos alunos, que a partir do que eu mostrar eles construam o conhecimento. Foi com certeza uma aprendizagem que me mostrou muitas coisas, por mais idade que eu tenha, minha maturidade pareceu pequena diante desse desafio, e que tenho muito a aprender.</p>
<p>Natália</p>	<p>Minha principal dificuldade foi adaptar o conteúdo respeitando as particularidades e conhecimento de cada aluno. Muitas vezes nos preparamos para um padrão de alunos e quando entramos na sala de aula nos deparamos com alunos diversos e suas peculiaridades, como o modo de falar e se expressar, e esse é o melhor contato para preparação futura das nossas aulas. Concluo que o estágio é uma das etapas mais importantes para a formação acadêmica, para conhecermos a realidade do “ser professor” e construirmos maneiras para fazer com que esta profissão não se torne um fardo, mas sim um momento prazeroso de construção para os alunos e para o professor.</p>
<p>Victor</p>	<p>Desde a elaboração do plano de aula até a interação com os alunos e a construção do conhecimento geográfico com eles foi algo inexplicável. Cada processo serviu como uma forma de aprendizagem tanto para os alunos quanto pra mim.</p>

Fonte: a autora (2023).

Ao analisar estas narrativas presentes no memorial, uma categoria que chama a atenção refere-se à relação professor(a)-aluno(a). A constatação de que são exemplos para os(as) alunos(as) é mencionada por Aline, Daiane, Joana, Karoline, Luana, Maria e Natália. Estas entendem que a docência não é apenas racional, mas envolve a articulação razão e emoção. Ou seja, o fazer docente não se limita ao ensino de conteúdos, mas prescinde de uma relação que crie condições favoráveis para uma aprendizagem significativa. Isto perpassa por uma relação de afetividade e de responsabilidade por parte do(da) professor(a) ao ter consciência de que é um modelo e possível inspiração para seus(suas) alunos(as). Nota-se que esta observação tão recorrente nos memoriais não havia sido citada nas narrativas (auto)biográficas. Logo, decorre de uma aprendizagem oriunda da vivência do estágio.

Quando mencionam a relevância da relação professor(a)-aluno(a), as acadêmicas se referem a termos como *amigo, carinho, paixão, encantar os alunos, espelho, inspiração*. Natália destaca a necessidade de “construirmos maneiras para fazer com que esta profissão não se torne um fardo”. Levanta-se aqui a questão do desejo tão apontada por Kaercher (2021, p. 13) em seus textos, nos quais provoca: “O que você ensina (ou deseja) quando ‘dá’ aula de Geografia? Qual é o seu desejo de exercer esse ofício? Ou ainda, onde você mantém vivo o seu desejo de ensinar? Como você cultiva o seu desejo para não morrer na profissão bem antes de se aposentar?”. Isso significa que, diferentemente do que estava posto nas narrativas (auto)biográficas no tocante a uma visão de ser professor(a) e de Geografia escolar direcionada para os recursos didáticos e metodologias de ensino, os saberes experienciais proporcionaram a reflexão de que docenciar vai para além de estratégias pedagógicas e domínio dos conteúdos geográficos, abarcando também uma dimensão não científica

e nada simples de ser produzida, sobretudo no contexto do ensino público estadual do Paraná, qual seja: o desejo.

Além disso, ainda que questões pontuais e específicas relacionadas à prática pedagógica em si tenham sido apontadas, como a importância de ter, no mínimo, um plano B para a aula, de desaparecer-se do livro didático enquanto único recurso e de não se limitar a vencer conteúdos ao invés de preocupar-se com a aprendizagem, de fato, dos(das) alunos(as), percebe-se que os(as) licenciandos(as) desenvolveram concepções mais amplas e complexas acerca do ser professor(a) de Geografia. A ênfase na construção do conhecimento por meio da interação professor(a)-aluno(a), a posição enquanto professor(a) reflexivo(a) que se coloca em um processo de ação-reflexão-ação, a compreensão de que não é possível um ensino uniforme para turmas tão diversas e plurais, a partir das quais devem-se considerar as singularidades dos(das) alunos(as), a estrutura consolidada e impregnada em nossas mentes e ações que favorecem a manutenção do ensino tradicional e o compromisso da Geografia escolar com a transformação social são algumas das questões levantadas nestes memoriais de formação que evidenciam o pensamento ampliado, conforme conceito apontado por Ferry (2009, p. 166), inspirado em Kant, ao se referir a “essa vontade constante de ampliar seus horizontes”.

Por conseguinte, a comparação entre as narrativas (auto)biográficas, os relatos orais sobre as vivências de estágio expostos nas aulas de MEG e os memoriais de formação do relatório final demonstram que a identidade profissional docente está em permanente construção e reconfiguração. Além disso, não há uma identidade única de ser professor(a) que seja correta, completa, que componha um modelo exemplar. Há identidades, no plural. De acordo com Nóvoa (2017, p. 1125):

Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente, a que alguns chamam tacto pedagógico ou acção sensata ou outros nomes.

O entendimento de que não há um modelo único de ser professor(a) se justifica pela observação de Juliana ao identificar que “A docência é algo incerto, mesmo que tenhamos tudo planejado em nossa cabeça e em planos de aulas, devemos estar preparados para os imprevistos”. Sua percepção significa um grande salto, pois, não raro, os(as) licenciandos(as) esperam da formação inicial e, sobretudo, quando chegam no período de estágio, que se apresente uma bula ou receita de como ensinar, descaracterizando toda a complexidade que envolve a ação docente. Desse modo, a afirmação de Juliana vai ao encontro de Imbernón (2006, p. 78) quando este preconiza que “os professores devem analisar e interiorizar a situação de incerteza e complexidade que caracteriza sua profissão e devem renunciar a qualquer forma de dogmatismo e de síntese pré-fabricada”.

Diante do exposto, considera-se que o memorial de formação resultou em um produto escrito, mas que representa um processo desenvolvido ao longo de um ano que materializou os movimentos realizados pelos(as) licenciandos(as) a partir dos confrontos entre as suas representações sobre a docência, as suas concepções explicitadas nas narrativas (auto)biográficas, os questionamentos e as reflexões desenvolvidas no decorrer da disciplina a partir da relação entre as vivências e a discussão dos teóricos do ensino de Geografia e da Educação. Isto ratifica a ideia de que o estágio não se resume ao momento da prática ou de aplicação da teoria. O estágio é espaço de ensino e pesquisa, é espaço de construção do conhecimento, é espaço de subjetivação, é espaço de produção de identidade individual e coletiva.



Considerações finais

A pesquisa desenvolvida com a participação desses onze acadêmicos(as) ao longo de um ano durante a disciplina de MEG e com o acompanhamento do estágio supervisionado possibilitou reflexões profícuas atinentes ao processo de construção identitária. O estágio supervisionado foi aqui concebido como um espaço-tempo potente para provocar os(as) licenciandos(as), mais do que o contato com a escola e a experiência de sala de aula, mas, principalmente, a partir disto pensar, rever, questionar e refletir a respeito da constituição do ser professor(a) e do papel da Geografia escolar. Os dispositivos do método (auto)biográfico adotados, como as narrativas (auto)biográficas e os memoriais de formação, contribuíram tanto para as análises realizadas nesta investigação quanto para o processo autorreflexivo e autoformativo desses sujeitos.

Cabe ressaltar que o acompanhamento deste pré, durante e pós-vivência de estágio propiciou a análise de uma identidade profissional em mutação constante. O memorial de formação revelou contradições em relação a algumas concepções preestabelecidas apresentadas pelos(as) acadêmicos(as) em suas narrativas (auto)biográficas. Tais contradições se justificam pelos aprendizados, desaprendizados, construções e desconstruções que a experiência de estágio provocou à medida que era refletida e discutida no coletivo em sala de aula na universidade. Houve uma resignificação da concepção de ser professor(a) e de Geografia escolar por meio da passagem de uma ideia mais restrita às estratégias didático-pedagógicas para uma noção mais ampla e complexa. Ou seja, esta última passou a considerar elementos como as incertezas do processo educativo, a afetividade na relação professor-aluno, a importância da interação dialógica, a superação da ideia de vencer conteúdos, a preocupação com a formação humana e

cidadã dos(das) alunos(as) por meio da Geografia, a ausência de turmas homogêneas, a influência das questões estruturais do sistema educacional na autonomia docente, a importância do desejo na docência, a compreensão do cotidiano docente e a assunção de uma condição investigativa e crítica sobre seus modos de ser, estar e fazer na profissão.

Portanto, estas foram as principais descobertas e contradições manifestadas pelos(as) licenciandos(as) que ratificam a ideia de que ser professor(a) de Geografia representa uma identidade que a todo momento é reconfigurada, uma vez que o olhar para as suas concepções e experiências é ressignificado, sobretudo com o auxílio do método (auto)biográfico. Pensar a si, pensar o outro e pensar a si junto com o outro constituem uma alternativa interessante para se trilhar um caminho que vise à qualificação do ensino de Geografia no espaço escolar atrelada a uma constituição docente consciente e reflexiva. Afinal, “amar e mudar as coisas me interessa mais”, pois “meu delírio é a experiência com coisas reais” (BELCHIOR, 1976).

REFERÊNCIAS

BELCHIOR. Alucinação. In: BELCHIOR. **Alucinação**. Rio de Janeiro: Polygram, 1976. 1 CD. Faixa 1. Lado B.

BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Maria Cecília C. C. de. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n.1/2, p. 299-318. 1993.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: Alfa Comunicação, 2019.

FERRY, Luc. **A sabedoria dos mitos gregos: aprender a viver II**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KAERCHER, Nestor André. Crônica: Falar de desejo?! Não, isso não! Então, falarei de pasta de dente, de meia e de colher. **Cadernos de Estágio**, v. 3, n. 2, p. 11-15, 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. **In:** ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUC-RS, 2004, p. 387-417.



Outros sujeitos, outras pedagogias¹

Uma experiência no Estágio
Supervisionado em Geografia na EJA na
Rede Municipal de Florianópolis/SC

VITÓRIA LEITE GONÇALVES
MARIA LUIZA STAHELIN MACIEL
AMÁBILI FRAGA

Considerações iniciais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) historicamente esteve, e permanece, às margens do sistema de educação e escolarização brasileiro. Ainda que com significativos avanços a partir da segunda metade do século XX, com a concepção de educação popular e libertária, permaneceu no imaginário da sociedade brasileira a ideia de ensino para jovens e adultos como supletivo e de reparação. Esta noção reflete nas legislações que regem a educação brasileira, principalmente no que diz respeito à formação de professores, uma vez que disciplinas de EJA raramente aparecem nos currículos base das licenciaturas (Maurício, 2022).

O presente artigo teve como objetivo relatar uma experiência em uma sala de aula da EJA que tem como princípio

1 Em referência ao livro *Outros sujeitos, outras pedagogias*, de Arroyo (2012).

educativo a pesquisa, a codocência, o currículo adaptado e o planejamento em grupo dos docentes de um polo, além de verificar a importância do contato com esta modalidade de ensino ainda na graduação por meio dos estágios obrigatórios para a formação docente e o desenvolvimento de uma educação democrática. O texto subdivide-se em uma pesquisa bibliográfica acerca do papel dos estágios na formação do professor, bem como do lugar que a educação de jovens e adultos ocupa na educação brasileira. Por fim, apresenta as experiências vivenciadas em uma turma da EJA da rede municipal de Florianópolis (SC) no semestre de 2023/01 na disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia III do curso de Geografia Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

No livro *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA*, Miguel Arroyo (2017) compara os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos usuários de transporte público no período noturno por dois motivos: 1) porque muitos destes usuários são de fato estudantes-trabalhadores cuja rotina de estudos acontece após o turno de trabalho, durante as noites, 2) pois estes ônibus, os últimos do dia, costumam ser vistos, assim como a EJA, como uma última oportunidade de um percurso. Além disso, esta concepção dá pistas sobre quem são os sujeitos da EJA e como ela é compreendida como modalidade que compõe o sistema de ensino brasileiro.

O percurso de uma educação construída especificamente para jovens e adultos no Brasil se mistura com a história dos movimentos pelos direitos da classe trabalhadora, da democracia e da formação universal para a cidadania, principalmente após a década de 1930. Diretamente ligada às necessidades de formação de um Estado-nação independente, a concepção de educação, no que diz respeito à EJA, foi *a priori* atrelada ao ensino técnico, estrutura que só foi questionada

três décadas depois a partir da expansão de outras formas de educação, como a pedagogia pós-moderna proposta por Paulo Freire (STRELHOW, 2012).

Embora muitos pesquisadores se dediquem a entender as especificidades que constituem a EJA, um dos principais documentos que regem a educação básica brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 2014, designa apenas dois artigos, dos pouco mais de 90, a EJA, mesmo que a referida Lei tenha realizado a importante descaracterização da EJA como ensino supletivo, que se limita a garantir a gratuidade do ensino e definir seu público como “aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (Brasil, 2014), o que não descreve as especificidades dos discentes dessa modalidade.

Em função desse complexo cenário que circunscreve a EJA no Brasil, a presente escrita tem como objetivo relatar a experiência vivida por estagiárias do curso de licenciatura em Geografia em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Florianópolis/SC, que tem como especificidade o ensino a partir da pesquisa de interesse. Além disso, discutir-se-á a relevância do contato com a modalidade EJA na formação inicial de professores para a construção de uma prática verdadeiramente inclusiva, no sentido de inclusão definido por Mantoan (2003), da educação como direito universal.

A pesquisa realizou-se a partir de bibliografias que tratam das temáticas Estágio, EJA, Pesquisa no Ensino, bem como os diários de campo de estágio construídos no andamento da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, componente curricular do curso de formação de licenciados em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), que resultaram das observações em sala de aula, reuniões com professores e coordenador do polo



de estágio e das práticas educativas propostas pelo corpo docente e por estagiárias.

O estágio supervisionado na formação docente

As disciplinas de estágio supervisionado compõem uma etapa fundamental na formação docente, uma vez que proporcionam a experiência prática de vivenciar a realidade educacional e a regência dentro de sala de aula, saberes fundamentais na construção da identidade docente, como afirmam Martins e Tonini (2016). Nesse sentido, entende-se que a presença de professores em formação nas salas de aula da educação básica permite a articulação da prática com a teoria, onde busca-se entender a realidade do ambiente educacional no papel de professor.

De tal forma, o primeiro contato com a docência por meio dos estágios supervisionados procura desenvolver as habilidades necessárias para a atuação com a docência e a constituição da identidade de professor(a), a qual é construída a partir das relações interpessoais determinadas dentro e fora das escolas. É no estágio supervisionado que o graduando de licenciatura tem a possibilidade de construir planos de aulas e materiais didático-pedagógicos, bem como participar de toda a dinâmica que constitui um ambiente escolar, tal como planejamentos, formações continuadas e reuniões de professores, fortalecendo a sua personalidade profissional conforme a vivência nas escolas.

Embora o período de estágio supervisionado seja indispensável para a formação de um professor, e por vezes a disciplina da graduação mais temida pelos estudantes, ele precisa estar articulado ao processo formativo que o antecede, conforme explicam Paim e Pereira (2019). As atividades integradoras dos conhecimentos da Geografia e da Didática



produzidos em sala de aula constituem saberes *sobre, na e para a* docência, que podem e devem ser aplicados em prática, como afirmam os autores. Por conseguinte, a formação de saberes do conhecimento do ensino da Geografia e das ciências da educação, que precedem o estágio supervisionado, servem como base teórica desta prática, no sentido de que a formação inicial consolida os saberes e as experiências.

Por outra perspectiva, é comum que os licenciandos em estágio enfrentem desafios quando estimulados a aplicar, no período do estágio supervisionado, os conhecimentos adquiridos durante a sua formação docente. Segundo Scalabrin e Molinari (2013), uma das principais dificuldades encontradas no período de estágio diz respeito ao desencontro entre a realidade de uma sala de aula e a formação inicial dos futuros professores. Isso se dá desde a estrutura das escolas até as próprias particularidades de determinada turma, por isso recomendam que as universidades ofereçam aos estudantes, desde o início da sua formação, tempo em sala de aula, uma vez que parte importante da formação docente acontece via observação crítica para o desenvolvimento da práxis do professor (Pimenta; Lima, 2004).

O desafio que futuros(as) professores(as) que estão em estágio de docência têm na sua prática de sala de aula passa por compreender que a construção do conhecimento se constitui de forma diferente para cada indivíduo. Assim, é fundamental considerar que cada estudante é único e singular, e que ao planejar uma aula é preciso refletir acerca das heterogeneidades que habitam uma sala de aula e representam um ambiente onde as diversidades sociais, de saberes e de culturas manifestam-se e precisam ser respeitadas. Nessa perspectiva, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) possibilita que os(as) estagiários, em seu período de

observação, compreendam a realidade dos espaços não formais em educação e estejam preparados para a ação docente.

O que faz da eja a EJA: Brasil e Florianópolis

Antes de partir para o relato das experiências vivenciadas no estágio, reitera-se que esta seção não irá se aprofundar nas discussões acerca das legislações e movimentos que construíram a EJA, mas levanta alguns pontos deste processo, dinâmicas que permitem entender qual é o lugar que a EJA ocupa no sistema de educação brasileiro. Para isso, utilizamos das pesquisas desenvolvidas por Maurício (2018; 2022).

Segundo a referida autora (2018), no Brasil a educação básica para jovens e adultos pode ser identificada desde o período colonial com as missões jesuíticas de catequização, entretanto, apenas na Constituição de 1934 faz-se menção oficial à escolarização como direito desse público. Ambos os cenários demonstram como a educação é sempre um dos principais meios utilizados pelos interessados para que determinado ideal seja tanto disseminado, como alcançado.

Desde antes da Revolução de 1930, a problemática do analfabetismo já era pauta do Estado; entretanto, como havia o interesse da elite brasileira sobre sua hegemonia como corpo de eleitorado para o prosseguimento da sua condição burguesa, isso ocorreu apenas no plano da discussão. Quando se inicia o governo Vargas, cujos preceitos estavam baseados no fortalecimento do Estado em nível mundial, a redução dos números de analfabetismo torna-se fundamental e é instituído o Ensino Supletivo ligado ao Ensino Técnico formador de mão de obra para o projeto de industrialização nacional e a partir dos mesmos materiais e práticas de ensino utilizados com crianças e adolescentes (Maurício, 2018).



A partir dos anos 1950, novas concepções de educação passam a questionar essa estrutura de ensino. Com Paulo Freire como figura central da ideia de democratização do ensino para o desenvolvimento do país e do ensino popular construído, considerando o aprendizado de jovens e adultos, o Estado passa a desenvolver projetos de redução do número de analfabetismo no país a favor (início dos anos 60 e pós-ditadura) e contra (período ditatorial) a pedagogia freiriana (Maurício, 2018).

É apenas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que a EJA passa a se desvincular da noção de ensino reparador e supletivo, e passa a responder aos preceitos mercadológicos, meritocráticos e de lucratividade instituídos pelo contexto econômico e político neoliberal para a educação brasileira representado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Maurício, 2022).

No que diz respeito ao município de Florianópolis/SC, mais especificamente, a EJA parte do pressuposto da pedagogia proposta por Freire na segunda metade do século passado, a libertária, a partir da pesquisa como princípio educativo. A modificação da estrutura da proposta pedagógica para educação de jovens e adultos tem início na década de 1990 quando as professoras Sônia Santos Lima de Carvalho² e Marilda Rios³ e o professor Gilvan Muller de Oliveira⁴ atuavam, respectivamente, como professores nas chamadas classes de aceleração para crianças cujas idades estavam em desacordo com a série que cursavam, nas secretarias de educação e na universidade e ensino indígena. Essas experiências

2 Coordenadora de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

3 Orientadora educacional aposentada da rede municipal de ensino de Florianópolis.

4 Professor Adjunto no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina.

promoveram uma revolução no olhar dos professores em relação ao fracasso e à evasão escolar, assim como a autoestima dos estudantes em um sistema hierárquico que preza pela homogeneização do seu público quanto às formas de aprendizado, à disciplinaridade, à avaliação, entre outras dinâmicas que compõem a escola tradicional (Oliveira, 2004).

No ano 2000, a professora Sônia Carvalho foi convidada a assumir a coordenação da EJA na rede municipal de Florianópolis-SC e inseriu a proposta da pesquisa nessa modalidade de escolarização. O princípio educativo baseado na pesquisa está ancorado em doze questões, dentre eles, e os que mais caracterizam a EJA na rede estão o interesse do indivíduo, o letramento e o conteúdo. Nesta modalidade de ensino não há aulas disciplinares; entretanto, cada núcleo, subdivido em polos, conta com um professor de cada disciplina do ensino básico tradicional de 1º a 9º ano que trabalham em docência compartilhada com vistas a suprir todas as demandas que surgem nas pesquisas dos estudantes. As aulas, por sua vez, são espaços em que os estudantes desenvolvem ciclos de pesquisas a partir da elaboração de problemáticas que lhes interessa, levantamento bibliográfico e resultados. É no fazer da pesquisa que se constrói o currículo escolar (Oliveira, 2004; Berger, Carvalho, 2017).⁵

Um relato de experiências

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III corresponde à última disciplina da formação docente do curso de Geografia Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) em que os graduandos vivenciam a educação na posição de professores. A disciplina é parte da

5 Para maior entendimento, recomenda-se a leitura do livro *Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil* (Oliveira, 2004).

organização curricular da sétima fase do curso e difere dos Estágios I e II, uma vez que tem como princípio possibilitar o contato com outros espaços de formação além da educação básica formal, tais como parques ambientais, espaços de privação de liberdade, cursos pré-vestibular, etc. (Udesc, 2013).

No semestre de 2023/01, a turma do estágio teve 18 estudantes matriculados. Um dos primeiros movimentos realizados foi a organização de grupos (duplas ou trios) e a escolha do campo para o estágio. Nós escolhemos uma turma da EJA que funciona dentro do Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed) na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)⁶.

Na Udesc (2013), o currículo base para a formação de professores de Geografia não conta com disciplinas obrigatórias que oportunizem um componente curricular voltado para o público formado por jovens e adultos, apenas uma optativa que, por esta condição, depende da disponibilidade de professores para ministrá-la, cenário que expressa, como demonstram inúmeras pesquisas, dentre elas algumas anteriormente apresentadas, que nem sempre EJA tem seu protagonismo no sistema educacional nacional, já que esta estrutura não se restringe à referida Universidade, como conclui Maurício (2022), nem ao curso de licenciatura em Geografia.

O período de estágio, decorrido entre os meses de março e junho, foi dividido em dois momentos: o primeiro de observação da turma escolhida pela dupla ou trio de estagiários, e o segundo de intervenção em sala de aula. Entretanto, na prática não houve tal separação, uma vez que consideramos que a nossa própria presença na dinâmica da turma caracterizou-se como uma intervenção desde o primeiro dia de estágio, em

6 Por meio de uma parceria com a rede municipal de Florianópolis/SC, a Faed disponibiliza o espaço físico – uma sala de aula para uma turma da EJA. A contratação dos professores e a organização pedagógica é responsabilidade da rede municipal.



que os professores presentes e estudantes solicitaram que nos apresentássemos à turma através da produção de mosaicos feitos de recortes de revistas sobre nossos interesses, como é feito habitualmente com a chegada de novos alunos.

Primeiro momento: imergir na proposta

A turma, de início, era composta por cinco estudantes matriculados e, ainda que este número tenha aumentado para oito nos meses seguintes, a média de alunos em sala durante as semanas permaneceu em torno de quatro por noite nas terças-feiras em que acompanhamos a turma das 19h às 22h.

De forma geral, a dinâmica das aulas se repetia diariamente: primeiro momento de leitura de fruição em que os professores liam uma letra de música, poema, notícia, trechos de livros ou textos curtos que podem ou não ser debatidos, a depender do interesse dos estudantes. Após esse momento era realizado o lanche em grupo e em seguida a pesquisa individual. Da mesma forma, era comum ocorrerem práticas de saída de campo e/ou oficinas desenvolvidas pelo grupo de professores do núcleo ou convidados, a partir da demanda dos estudantes ou de eventos culturais na cidade.

Além da presença em sala de aula, outra parte da observação ocorreu nas reuniões semanais no período da tarde das segundas e quartas-feiras voltadas ao planejamento e à formação dos professores do núcleo da EJA em conjunto com o coordenador. Nessas reuniões, semanalmente o andamento das pesquisas dos estudantes era atualizado através de registros realizados pelos professores que estiveram no polo durante a semana anterior para que todos estivessem cientes e pudessem planejar encaminhamentos em grupo para cada discente de forma individual.



A partir das observações em sala de aula, percebeu-se que o grupo de estudantes relatava diariamente questões do seu cotidiano para os professores, principalmente em relação ao cansaço pós-jornada de trabalho, ponto determinante para o planejamento da EJA e que também foi levado em consideração no planejamento das intervenções finais.

Além disso, notou-se também a dinâmica de interação entre estudantes e professores em razão da rotatividade que ocorre na EJA, uma vez que todos os professores atendem a todos os polos de um núcleo e, por isso, tendem a estar a cada semana em uma escola. Esse revezamento é interessante, pois busca suprir todas as demandas dos estudantes a partir das áreas de conhecimento de cada professor, bem como impede que haja uma imposição sobre a vontade do aluno que repita as hierarquias de uma sala de aula comum.

Ainda sobre o rompimento com formas tradicionais de ensino que contribuem para o fracasso e a evasão escolar, em alguns momentos os estudantes interagem pouco, a depender do assunto que estava sendo abordado, porventura, pelo sentimento receoso de se expressar de maneira “incorreta”. Isso se dava em decorrência das experiências traumáticas vividas por eles no passado nas escolas de ensino tradicional, questão que também foi levada em consideração para o preparo das intervenções, a fim de deixar o estudante confortável em expressar suas opiniões com qualquer que fosse a temática.

Percebeu-se, ainda, que noutros momentos os estudantes relataram sentir-se inseguros em relação à forma de escola diferente do ensino tradicional e do aprender por disciplinas, pois vislumbravam a ideia de que não estariam preparados o suficiente para enfrentar o ensino médio dentro do modelo tradicionalmente disciplinar. Entretanto, em diversas ocasiões, em conversas paralelas entre os estudantes, ou entre estes e

os professores e/ou estagiárias, eles reconheciam estar de fato aprendendo por meio de suas pesquisas.

Este ponto de que se fala era, inclusive, a mais recorrente das pautas nas reuniões entre os professores. Em inúmeros encontros o coordenador do núcleo chamava a atenção dos professores para a importância do convencimento dos próprios docentes da EJA em relação à proposta educativa municipal, já que consideravam, em virtude dos anos de experiência, que este questionamento por parte dos estudantes é elemento cotidiano da escola, já que consiste numa revolução no entendimento de educação pelo qual o público da EJA passou e para o qual os professores foram formados.

Segundo momento: adaptar-se à proposta

Parte da avaliação dos discentes na disciplina de Estágio III consiste na intervenção, por meio de aula, prática ou oficina, na sala de aula selecionada ao fim do período de observação. Assim que entramos em contato com a dinâmica da EJA, sentimos-nos em um contrassenso entre a obrigação de cumprir a demanda da disciplina e, principalmente, fazer um planejamento de acordo com a dinâmica da EJA, que, como anteriormente exposto, não conta com aulas disciplinares. Nesse contexto, a dificuldade principal foi pensar o ensino de Geografia num espaço de ensino não tradicional.

As aulas na EJA de Florianópolis, reitera-se, são planejadas com os professores do núcleo em conjunto, porém são planejamentos focados no andamento das pesquisas individuais de cada estudante, bem como no desenvolvimento de atividades a partir das demandas dos estudantes, tais quais a oficina de fichamento de textos que ocorreu no mês de abril e as aulas de samba e instrumentos de percussão. Neste ponto, nosso desafio foi o de planejar algo que suprisse ambas as



demandas, com ênfase à particularidade da não imposição tanto entre professores, como entre professores e estudantes.

Até a definição do projeto de intervenção ocorreram três encontros de planejamento: um com a supervisora da Universidade e os outros dois com os professores da EJA, momento em que relatamos nossas dificuldades para dar conta da proposta da EJA. Definiu-se, por fim, a aplicação de duas oficinas, cada uma desenvolvida por uma das estagiárias. Nessas atividades, buscou-se pensar, pelas lentes da EJA Florianópolis, sobre como a cartografia é parte do cotidiano e, sendo o cotidiano o ponto de partida da pesquisa dos estudantes, também pode ser uma fonte de investigação.

As intervenções aconteceram em duas semanas seguidas nos dias 9 e 16 de maio de 2023. Na primeira semana, a oficina desenrolou-se a partir da orientação para o uso das ferramentas *Google Maps* e *Google Earth*, com vistas a variar as fontes de uma pesquisa e tornar o processo mais agradável, posto que a repetição de atividades dentro de uma pesquisa muitas vezes levava à desmotivação dos estudantes quanto ao seu estudo.

A primeira intervenção iniciou, em consonância com a rotina da EJA, com a leitura de fruição, importante momento que visa o relaxamento e a ampliação do repertório cultural dos estudantes. A princípio, no planejamento constava a canção *Mistério do Planeta*, do grupo Novos Baianos; entretanto, em conversa entre a dupla e os professores, decidiu-se substituir pela música *Coisas da vida* da intérprete Rita Lee, cuja notícia do falecimento havia saído na manhã daquela terça-feira. Neste momento, os estudantes relataram conhecer a cantora, mas poucos sabiam da importância da sua figura em diversas lutas; além disso, foi explorado, também, o tema da canção que gerou interessante debate acerca da morte como tabu.

Na ocasião, cada um dos três estudantes presentes recebeu um *notebook* e explorou as ferramentas e o território no decorrer da aula a partir da provocação e auxílio da estagiária e dos professores. A ideia principal era encorajar o uso dos *softwares* para além da ideia de localização, mas como forma de subsidiar uma diversidade de problemáticas e temas, haja vista que a partir do momento em que todo fenômeno ocorre no espaço, ele pode ser, em alguns casos de forma mais simples que outras, espacializado.

A atividade teve grande participação dos estudantes que, ao final, conseguiram materializar formas de utilizar mapas nas suas ou em pesquisas futuras. Ao fim da aula, além do que estava planejado, explorou-se outra aba do *Google Earth* que conta com jogos educativos. A pedido dos estudantes, selecionamos o jogo *sons dos animais* para um momento de fechamento e descontração.

O segundo dia de intervenção, o dia 16, foi voltado para o ensino de representações cartográficas. Como os estudantes não tinham saberes prévios formados recentemente em sala de aula sobre o assunto, como seria em uma escola de ensino tradicional com uma sequência didática, foi organizada uma breve introdução sobre o que são as representações cartográficas e foram apresentadas aos estudantes algumas delas. Com essa ideia em mente, trouxemos para a sala de aula um mapa político de Santa Catarina, um mapa tátil das vegetações de Santa Catarina, um atlas geográfico e um globo terrestre iluminado. A finalidade era de introduzir tal conceito para eles explorarem como quisessem essas representações. E o propósito do final da aula era de fazer um mapa afetivo com os estudantes, para analisar como eles se sentiam dentro da cidade de Florianópolis.

Tendo esses objetivos em vista, a aula teve início com a leitura de fruição do poema *O Mapa*, de Mario Quintana,

em que ele traz a percepção espacial da cidade de Porto Alegre-RS e da realidade vivida por ele, utilizando seu corpo como representação. A partir desta leitura, a ideia foi de levantar uma reflexão inicial com a turma sobre a ferramenta mais popular da Geografia: o mapa. Depois da leitura do poema, conversamos brevemente sobre o autor usar o corpo como mapa, e sobre como Quintana narra uma sensação de pertencimento para representar a cidade. Nesse momento, exploramos a ideia de o corpo servir como uma ferramenta que pode retratar um lugar, como uma espécie de mapa afetivo, onde se encontra uma sensação afetuosa a um certo local, como o poeta se expressa no escrito.

Após a leitura, fez-se uma breve introdução acerca do que são as representações cartográficas, já que era essa a ideia inicial da aula. A pergunta disparadora foi justamente o que seriam essas representações e poucos souberam ou quiseram responder. Na sequência, colocou-se o mapa político de Santa Catarina em cima de mesas para que os estudantes pudessem explorar e pesquisar. Com o auxílio dos professores presentes no dia, explicamos o que cada símbolo do mapa representava e como podíamos fazer para se localizar em um mapa através de seus símbolos. Após essa breve explicação, a aula teve continuidade com diversas perguntas dos estudantes e dos professores sobre a localização de determinadas cidades no mapa. Percebemos que os estudantes demonstraram interesse e entusiasmo durante toda a investigação do mapa, e questionaram sobre outras cidades que se encontram fora de Santa Catarina, como São Paulo, Salvador e Belém do Pará.

Após a apresentação do mapa político, foi apresentado um mapa tátil de vegetação de Santa Catarina. A partir dele discutiu-se que há diversas formas de representar o espaço e que todos podem entendê-lo quando adaptado. E, por fim, utilizou-se o globo terrestre iluminado com as luzes da

sala de aula apagadas, experiência distinta daquelas que os estudantes haviam participado em sala de aula de Geografia nas suas infâncias. Nesse momento surgiram muitas dúvidas e curiosidades sobre o Planeta Terra, que foram resolvidas em conjunto com os estudantes.

Por fim, a prática de confecção de mapas afetivos que havia sido planejada não foi efetuada devido ao tempo da aula, porém, no contexto para qual a aula se encaminhou, a não realização da atividade não significou perdas significativas para alcançar o objetivo da aula.

Reflexão

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III na Udesc diferencia-se das outras duas disciplinas de estágio anteriores⁷, uma vez que, além de para muitos licenciandos preannunciar o fim da graduação, o que faz com que alguns estudantes já estejam inseridos em salas de aula como professores fora da Universidade, apresenta uma ementa distinta focada na educação geográfica em ambientes de educação forma ou não (Udesc, 2013). Por este motivo, bem como a bagagem já relativamente mais pesada dos conhecimentos construídos ao longo da formação, às expectativas iniciais, as observações e as propostas educativas também não são as mesmas daquelas dos Estágios I e II.

No primeiro momento, estivemos animadas e ansiosas com a abertura de campo de estágio na EJA, modalidade com que só havíamos tido contato por meio de relatos de professores, que conheciam a proposta da rede municipal para o

7 A organização do currículo do curso de Geografia Licenciatura da Udesc tem oito semestres e tem previstos três estágios obrigatórios. Estágio Curricular supervisionado em Geografia I na 5ª fase. Estágio Curricular supervisionado em Geografia II na 6ª fase e Estágio Curricular supervisionado em Geografia III na 7ª fase.

ensino de jovens e adultos. Nesse sentido, a preocupação que permeou as observações e o planejamento estavam muito menos voltadas a um conteúdo a ser aplicado, mas principalmente na participação na formação daqueles sujeitos para a cidadania e o exercício dos seus direitos, especialmente o da educação.

O período vivido na EJA Florianópolis possibilitou conhecer outra perspectiva para a escolarização dos estudantes, um caminho possível para buscar a subversão do papel do professor na sala de aula e na escola ao propor uma docência compartilhada que dialoga com os interesses de sujeitos que têm muito a dizer sobre suas vidas e seu cotidiano.

Ao fim do Estágio III, consideramos que as nossas expectativas iniciais foram ao encontro da dinâmica da EJA, mas também foram extrapoladas em virtude das diversas particularidades desta modalidade que configuram uma revolução nos moldes conhecidos de escola e educação.

Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos é um direito garantido por lei de todos aqueles que, por algum motivo, não concluíram a educação básica no período da sua infância e adolescência. É notável, no entanto, dado o histórico da constituição desta modalidade de ensino, que este direito, mesmo que consolidado há mais de duas décadas, expressa-se numa realidade em que a EJA e seu público permanecem às margens do sistema educativo brasileiro, como sempre estiveram.

Nesse sentido, este artigo buscou relatar a experiência vivenciada no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, presente na proposta curricular do curso de Geografia Licenciatura da Udesc, numa sala de aula da EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC, visando refletir sobre

o processo de escolarização e práticas de ensino que diferem do sistema tradicionalmente conhecido nas escolas brasileiras.

Da fundamentação teórica e do período de observação e intervenção, foi possível notar, especialmente, como é fundamental que a formação inicial de professores se dedique também à educação de jovens e adultos, uma vez que esta configura-se como um campo de atuação do professor de ensino básico. Isto para que seja possível exercer a docência de maneira compatível com a necessidade dos estudantes jovens e adultos e das instituições de ensino que oferecem a EJA e que possuem uma proposta pedagógica específica e diferentes das oferecidas nos ensinos fundamental e médio.

Considerando, ainda, que o princípio educacional da EJA de Florianópolis é baseado na pesquisa de interesse, entende-se que a formação inicial de docentes precisa apresentar aos docentes em formação outras realidades de ensino. No contexto de inexistência de disciplinas obrigatórias voltadas à EJA, cabe às outras disciplinas, quando possível, tais como os estágios supervisionados, oportunizar experiências nesta modalidade de ensino, permitindo ao licenciando conhecer outros campos de trabalho e construindo pontes entre a academia e a sala de aula.

A universidade deve promover o incentivo à formação mais específica com a finalidade de formar professores capazes de reconhecer a importância dessa modalidade de ensino, bem como compreender a realidade desses estudantes. Cabe ao professor reconhecer tais sujeitos de direito, provenientes de espaços coletivos e que carregam uma identidade pessoal que deve ser considerada no processo de escolarização. Portanto, é fundamental que haja preocupação pelos interesses individuais de conhecimento dos estudantes, para promover uma educação com sentido e significância para a vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BERGER, Daniel Godinho; CARVALHO, Sônia Santos de Lima. A pesquisa como princípio educativo na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. In: **Formação e práticas na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Ação Educativa, 2017.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** [recurso eletrônico]. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 10. ed., 2014. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 maio 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAURÍCIO, Suelen Santos. **Diversidade cultural & educação de jovens e adultos: o ensino de geografia pelos livros didáticos.** Orientadora: Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins. 2018. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em <<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000050/00005061.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2023.

MAURÍCIO, Suelen Santos. **Educação e a classe trabalhadora: formação de professores para a educação de jovens e adultos.** Orientadora: Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins. 2022. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000a4/0000a419.pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia, Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 98-106, 21 jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/21000>. Acesso em: 8 jun. 2023.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de (Org.). **Interesse, pesquisa e ensino**: uma equação para a Educação no Brasil: a experiência da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Florianópolis. Florianópolis: IPOL/Secretaria de Educação de Florianópolis, 2004.

PAIM, Robson Olivino; PEREIRA, Ana Maria Oliveira. **Sobre estágio, saberes e constituição da docência em Geografia**: diálogos com jovens professores. Educação geográfica em movimento, p. 165-182, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**: diferentes concepções. São Paulo: Cortez, 2004.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana M. Corder. A importância da prática do Estágio Supervisionado nas licenciaturas. **UNAR – Revista Científica do Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”**, v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/volumes-publicados/volume-7-no1-2013>. Acesso em: 9 jun. 2023.

STRELHOW, Thyele Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil [recurso eletrônico]. Campinas: **Revista HISTEDBR**, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 28 maio 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. Resolução n. 43/2013. **Reformulação curricular do Curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação – Faed, da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc**. Florianópolis: Conselho Universitário, 2013. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/3109/CURSO_DE_LICENCIATURA_EM_GEOGRAFIA_15312451107436_3109.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.



Trabalho de campo em Geografia

Experiência em estágio de
docência em Geografia

SARAH IOLANDA MARCHETTI
ALINE DE LIMA RODRIGUES

A Geografia é a ciência que estuda o espaço geográfico, que engloba suas relações espaciais, territoriais, ambientais e culturais, que se permeiam através do tempo, abarcando suas modificações e as explicando. É uma área abrangente e que trabalha de forma interdisciplinar e multidisciplinar com inúmeros componentes curriculares, já que essa “maleabilidade” é possível graças à grande articulação de assuntos que a Geografia possibilita, visto que o estudo do espaço geográfico é o estudo do mundo.

Para tanto, ensinar Geografia torna-se uma tarefa dinâmica e que demanda do educador abordagens diversificadas e atualizadas. O espaço geográfico é mutante e está em constante transformação, trabalhar com a educação como mera transmissão de conhecimentos torna seu ensino desinteressante ao aluno. Desta forma, as metodologias ativas que visam uma aprendizagem significativa vêm ao encontro do

professor como uma alternativa para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, de acordo com Moraes *et al.* (2018), a aprendizagem ativa é aquela que possibilita ao aluno a prática reflexiva desde que o educador propicie ao aluno essa oportunidade, além de propor que o aluno reflita sobre a sua própria aprendizagem, que o aluno desenvolva a consciência de sua própria construção de significados, ou seja, se o estudante percebe que o que está estudando o ajuda a viver melhor, ele tende a se envolver mais. Dessa forma, destaca-se o papel de protagonismo do aluno, de seu envolvimento direto e participativo nas etapas do processo de sua aprendizagem; aos professores cabe a partir da sua prática docente estimular esse protagonismo e motivar os estudantes.

No que tange a metodologias ativas, Moraes *et al.* (2018) utiliza como exemplo o ensino por investigação, o uso de tecnologias, de linguagens artísticas, da aprendizagem por problemas, o trabalho de campo e as aulas cooperativas, onde o aluno a partir dessas práticas, interioriza o conhecimento e as teorias aplicadas a ele, bem como possibilita a construção desse conhecimento.

Para que tais metodologias sejam eficientes, algumas estratégias de aprendizagem podem ser aplicadas, o autor diz que “é preciso instigar o aluno a pesquisar, fazer analogias, comparar. Além disso, as atividades devem estimular as atitudes e valores e a motivação dos alunos deve aumentar” (Moraes, 2018, p. 424).

Dessa forma, a aprendizagem ativa envolve algumas ferramentas e práticas como: discussão, resolução de problemas, apresentação, trabalho em grupo, discussão em grupo, troca de papéis, ou seja, tudo aquilo que faz com que os alunos interajam uns com os outros, apoiando essas interações na leitura de materiais e na resolução de problemas.

Portanto, as metodologias ativas entram em pauta sobre metodologias de ensino-aprendizagem e se tornam importantes ferramentas disponíveis para a apropriação do profissional da educação, que auxiliam o professor a trilhar caminhos onde o destino se apresenta como uma aprendizagem significativa por parte do aluno.

O professor deixa de ser um simples transmissor de conhecimento e passa a buscar que o aluno desenvolva este conhecimento e suas habilidades e competências por conta própria, de forma crítica e reflexiva, visto que, de acordo com Moran *et al.* (2018, p. 3),

aprendemos o que nos interessa, o que encontramos ressonância íntima (...), cada pessoa (criança ou adulto) aprende de forma mais ativa, a partir do momento que se encontram do que é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui.

Assim, buscando uma aprendizagem significativa relacionada ao conteúdo de ciclo das rochas e suas implicações por meio da disciplina de Estágio de Docência II do curso de Licenciatura em Geografia EaD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), junto a alunos da turma 102, do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Luiz e Isaías Zucchetti, localizada no município de Nova Araçá, Rio Grande do Sul (RS), foi proposto um trabalho de pesquisa em grupo, bem como um trabalho de campo realizado no município limítrofe de Paraí/RS, que é referência na indústria de basalto, buscando criar vivências como forma de relacionar os conhecimentos obtidos em sala de aula e, a partir disso, aprender de forma concreta e significativa.

A experiência do Estágio com metodologias ativas e o trabalho de campo

Para o desenvolvimento do estágio, foi solicitado aos estudantes do curso de Licenciatura em Geografia para que desenvolvessem uma prática de ensino-aprendizagem a partir de experiências que buscassem a construção do conhecimento de Geografia de forma significativa, dinâmica e de maneira a mostrar a Geografia no nosso cotidiano.

Para isso, foi proposta a seguinte sequência de atividades a serem consideradas na elaboração da prática educativa, devendo levar em conta os seguintes momentos metodológicos: *sensibilização* sobre o tema (atividades, recursos que apresentassem o tema a ser estudado, de forma a estimular a curiosidade dos alunos); *problematização* (o que estudar a partir do tema apresentado); *preparação e desenvolvimento da pesquisa* (atividades individuais/em grupo, pesquisas, entrevistas, ou seja, atividades realizadas em busca da resolução dos problemas de pesquisa); *sistematização e socialização da pesquisa* realizada (formas de sintetizar o conhecimento produzido). Não era necessário seguir tais nomenclaturas, desde que a sequência da prática educativa contemplasse essas formas de pensar e fazer Geografia em sala de aula.

Sensibilização

Visando contextualizar a temática do ciclo de rochas e abarcar as múltiplas implicações geológicas, ambientais, sociais e econômicas, ministrou-se uma aula expositivo-dialogada, tendo como inicialização uma conversa acerca do tema, visando diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos. Após, explicou-se acerca dos tipos de rocha, sua formação e suas transformações através de esquema no quadro, referente ao ciclo das rochas.

Como forma de sensibilizar o tema e preparar os alunos para o trabalho de campo, os estudantes foram divididos em grupos de cerca de três alunos e construíram uma “chuva” de palavras, que foram escritas no quadro, tais como: *rochas, tipos de rocha, economia atrelada ao basalto, tipos de rocha presentes na região estudada, relevo e transformação da paisagem, impactos ambientais e mundo do trabalho*. Estas palavras representam o que os grupos identificavam dentro da temática do ciclo das rochas.

A partir disso, os alunos utilizaram *chromebooks* para efetuar o trabalho de pesquisa e gerar um documento que foi avaliado. Além disso, foi solicitado aos alunos que trouxessem das imediações de suas residências uma amostra de rocha (que que lhes despertasse curiosidade) para que fosse classificada em aula.

O trabalho de pesquisa

O trabalho de pesquisa foi realizado em grupos de cerca de três alunos, sendo uma turma de 23 alunos, utilizando como fonte de pesquisa *sites* e artigos da internet, sendo que previamente foi explanado aos alunos acerca de fontes confiáveis de informações. Os estudantes foram elaborando e organizando o documento conforme as palavras-chave que foram solicitadas. Nesse processo, os alunos desenvolveram uma visão geral deste conteúdo que por vezes é ministrado de forma desarticulada da realidade, desconsideram as implicações (sociais, ambientais e econômicas) que os conteúdos possuem.

Nesse sentido, antes de pensar a organização do trabalho de campo, os grupos tiveram que pesquisar sobre a relação das rochas com as atividades econômicas, sobretudo da sua região, descrever e classificar exemplos de amostras de rochas, como forma de aplicar os conhecimentos adquiridos

e a partir das informações e dos conhecimentos produzidos, planejar e organizar, juntamente com a professora, o trabalho de campo: onde ir, o que observar, quais questionamentos fazer, isto é, o que devemos saber durante o trabalho de campo que ajudará o grupo a responder suas indagações e problematizações.

Esta etapa de organização da pesquisa é fundamental e serve, no caso de trabalho de campo, de preparação para a sua realização, quando os alunos são preparados para a saída de campo, munindo-se de informações do local e do que será observado, bem como dos questionamentos e registros que devem realizar. Para o trabalho de campo, deve-se sempre considerar o *antes*, o *durante* e o *após* o trabalho de campo.

O trabalho de campo

O trabalho de campo foi realizado na data de 17 de outubro de 2022, mediante autorização da equipe diretiva e dos pais e responsáveis pelos alunos, a saída da escola ocorreu às 7h30min; os alunos haviam sido orientados previamente acerca da vestimenta adequada e dos itens que deveriam trazer para o campo (caderneta de anotação e celular para fotografia e gravações).

As duas empresas onde a visita técnica foi executada localizam-se no município de Paraí-RS a cerca de 13 quilômetros de distância da escola; a visita foi acompanhada pela estagiária, professora titular e por um membro da equipe diretiva. As indústrias em que ocorreram as visitas técnicas foram: Basalto São Miguel e Tedesco Indústria de Pedras, previamente agendadas e com equipe para acompanhamento.

A primeira parada foi na empresa Basalto São Miguel; a empresa efetua o processo de extração de basalto, britagem e produção de asfalto. Os alunos de primeiro momento

puderam conhecer a pedreira, onde é retirada a matéria-prima, a rocha magmática extrusiva (basalto) para comercialização dos mais variados produtos: lages, paralelepípedo, pedras para muro e calçadas, entre outros. Neste ponto também foi instigado aos alunos a refletir acerca da mudança da paisagem e dos impactos ambientais atrelados ao processo de extração.

Acompanhados pelo encarregado da empresa, os alunos puderam conversar e observar o processo manual de extração de basalto diretamente com um colaborador, que compartilhou os conhecimentos de anos de vivência da profissão e respondeu a diversas perguntas.

Os alunos puderam questionar o encarregado da empresa acerca da cadeia de distribuição do basalto bem como algumas curiosidades que surgiram.

Na mesma empresa ocorre o processo de britagem, visando ampliar as vendas mediante novo produto, mas também como processo de reciclagem dos resíduos de rocha gerados, dando novo uso e transformando um potencial poluidor em um produto com valor comercial agregado.

Os alunos puderam observar a mudança na paisagem referente a ações antrópicas e a transformação do uso do espaço visando uma atividade econômica, além de observar os diferentes tipos de rocha presentes no local, e compreender quais são utilizados na empresa e quais são descartados.

Continuando o trabalho de campo, os estudantes puderam conhecer o processo de investigação de área para a verificação das rochas presentes, e questionaram o encarregado acerca do diagnóstico da área, sendo explanado que os trabalhadores mais antigos da empresa, através da vasta experiência adquirida, conseguem identificar áreas mais propícias de conterem basalto para extração; também obtiveram o conhecimento de que nem todo basalto serve para a

produção de lajes, apenas os provenientes de locais em que ocorreram sucessivos derrames de magma, propiciando a formação de camadas estas rochas apresentam certas “trincas” que facilitam a “abertura” das lajes pelos colaboradores.

Na mesma oportunidade, os alunos puderam conhecer o processo da usina de asfalto presente no local, bem como relacionar o que é produzido ali com o que ocorre em seu município, tendo em vista que inúmeras ruas foram asfaltadas em Nova Araçá (onde os alunos residem) com o asfalto produzido nesta empresa.

Na sequência, os alunos visitaram a empresa Tedesco Indústria de Pedras, no mesmo município. Ali puderam observar outros tipos de rocha, bem como seu processo de beneficiamento, como o corte, o requadro, o polimento e o acabamento, para posterior expedição. Nesse ponto, os alunos observaram rochas magmáticas intrusivas como o granito e rochas metamórficas como o mármore, além de basalto, compreendendo os diferentes usos das rochas, bem como sua origem e a cadeia de expedição dos produtos.

Após, os alunos retornaram à escola, o trabalho de campo teve duração de aproximadamente quatro períodos de 50 minutos.

A apresentação dos produtos gerados

Após o trabalho a campo, em sala de aula, através de uma roda de conversa, os alunos foram instigados a pensar no que mais lhes chamou a atenção no campo, seja alguma curiosidade ou algum processo, e a partir disso houve uma significativa troca de experiências entre eles. Após isso, os estudantes iniciaram a transcrição dos dados anotados e das reflexões obtidas junto ao campo. Os dados foram inseridos no relatório que já vinha sendo construído, anexando mais

uma parte, conforme foram orientados, a partir de informações, fotos, dados coletados durante o trabalho de campo.

De acordo com Belizario:

Atendendo ao trabalho de campo como uma metodologia ativa no de geografia, a atuação do professor torna-se essencial neste processo, pois com sua abordagem possibilita aos alunos exercitar sua autonomia, dando importância à atuação deles na construção de seus próprios conhecimentos, valorizando suas expectativas e conhecimentos prévios (Belizario, 2020, p. 174).

Nesta perspectiva, os alunos foram instigados a retratar em seu relatório suas reflexões e conhecimento obtidos no campo, sempre relacionado aos conteúdos debatidos em sala de aula.

Após a conclusão dos trabalhos, os grupos apresentaram à turma e às professoras o trabalho contendo a pesquisa inicial e o relatório de campo. Para expor os trabalhos desenvolvidos, bem como externar os conhecimentos acerca das rochas aos demais alunos da escola, foi confeccionado um mural, a partir dos registros dos alunos, onde foi solicitado aos alunos que escolhessem uma fotografia que lhes chamou a atenção durante o campo. Imprimiu-se uma fotografia por aluno e diante disso os mesmos escreveram uma breve descrição do que nela estava contido.

Após todas as fotografias e *cards* com as descrições estarem prontos, os alunos de forma coletiva montaram um mural, que ficou exposto na escola em um dos corredores; através dele é possível compreender uma síntese de como foi o trabalho de campo, bem como os conhecimentos obtidos junto ao mesmo, promovendo uma aprendizagem significativa dos alunos através de uma metodologia ativa.

Nesta perspectiva, a realização do trabalho de campo, além de contribuir para e na aprendizagem dos estudantes,

propiciou à estagiária compreender outras formas de ver, sentir, pensar, fazer Geografia em sala de aula e fora dela. Que para que o ensino de Geografia seja significativo aos estudantes, é preciso dar-lhes “vida”, isto é, conduzir os alunos a interpretar os conhecimentos/conteúdos geográficos a partir da sua realidade, da sua vivência cotidiana.

Assim, ao ensinar, ao realizar a prática do trabalho de campo, foi possível pensar sobre a prática docente, seus desafios, mas acima de tudo no papel de relevância social que precisamos dar aos temas que são estudados em sala de aula. Foi uma importante experiência para uma professora em formação.

Considerações Finais

O trabalho de campo fornece diferentes perspectivas aos envolvidos, os conceitos geográficos são vistos na prática, o conteúdo dos livros e as explicações fornecidas na sala de aula são postos de forma viva em frente aos alunos. Essa troca de experiências promove uma aprendizagem significativa aos alunos, tendo em vista a interiorização dos conceitos estudados e sua transformação em conhecimento baseado em uma vivência.

Através do trabalho de pesquisa prévio realizado em sala de aula, onde os alunos são instigados a pensar acerca da ampla gama de processos relacionados às rochas e tendo vivências anteriores pelo fato de morarem em um município próximo às cidades com importantes ocorrências de basalto (Pará e Nova Prata), o trabalho de campo auxilia o professor a pensar sobre sua prática docente e aprimorá-la, bem como promover um efetivo processo de ensino-aprendizagem aos alunos, através da construção de seus próprios conhecimentos baseados em experiências e mediação do professor.

Em termos metodológicos, registra-se que o trabalho de campo realizou-se a partir das suas três fases: o *antes*, o *durante* e o *após*, com a sensibilização e organização da pesquisa (*antes*), com a realização da visita às indústrias, com a realização de anotações e registros que serviram para a elaboração do relatório de campo (*durante*) e a socialização da pesquisa com a exposição de fotografias e a caracterização do que representavam (*depois*).

O cumprimento das fases do trabalho de campo é importante para que os alunos compreendam que as saídas da escola são, também, etapas formativas, ou seja, momentos de ensino-aprendizagem fora do espaço escolar, em que se procura, acima de tudo, relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula com a realidade.

São perceptíveis os resultados obtidos no que tange à construção de conhecimentos dos alunos a partir de trabalhos de campo e vivências obtidas por eles. O protagonismo juvenil é uma pauta importante no debate educacional, sobretudo para a construção de habilidades e competências trazidas nas Bases Nacionais Comuns Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Portanto, a partir dessas compreensões sobre a relação ensinar e aprender, aliando à realidade dos alunos, para que o ensino não se restrinja às paredes da escola, mas que possa ser externalizado e utilizado na vida acadêmica, social e de trabalho desses jovens, a implantação de metodologias ativas, como o trabalho de campo, traz significado ao aluno, pois procura despertar e desenvolver uma significativa relação sobre a importância do desenvolvimento dos conhecimentos com a sua vida.



REFERÊNCIAS

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Tradução: Fernando de S. Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BELIZARIO, Wesley da Silva. O trabalho de campo como metodologia ativa no ensino de Geografia. **Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão**, Palmas, v. 3, p. 166-184 p., 2020. set.-dez. 2020.

FURLAN, Sueli A. Projetos de estudos em biogeografia: uma abordagem significativa da construção de projetos. In: CASTELLAR, Sônia. Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2010.

MENDONÇA, Helena A. Construção de jogos e uso de realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAES, Jerusa Vilhena de. A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de Geografia, 2010. 247 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. [recurso eletrônico]. – Porto Alegre.

SILVA, Camila B.; HAGAT, Cristiane, L. X. A resolução de problemas como metodologia de ensino-aprendizagem em Geografia. In: PORTUGAL, Jussara Fraga. **Educação geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: Edufba, 2017.



Uma abordagem prática para a compreensão de paisagens nos anos iniciais

JOSÉ IAGO ALMEIDA CARNEIRO
MARIA LUIZA DANIEL VIANA
KELLY CRISTINA ONOFRI

O componente curricular Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III do curso de Geografia Licenciatura do Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) proporciona aos discentes experienciar atividades em espaços formais e não formais de educação, o que difere das atividades propostas pelos componentes dos estágios anteriores a este (Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I e II). Os campos propostos pelo Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III geralmente englobam práticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nos cursos pré-vestibulares; além desses campos, também é possível atuar na área de pesquisas e campo, em que os estudantes conseguem estagiar em parques e reservas naturais.

Para Martins e Michielin (2021), o Estágio Curricular Supervisionado é um espaço-tempo que possibilita o desenvolvimento teórico-prático dos conhecimentos construídos no decorrer da licenciatura. Esses conhecimentos são adquiridos a partir das vivências durante a regência vivenciada na classe e a realidade da sala de aula, que resultam na produção de conhecimentos fundamentais na construção da profissão docente. Durante esta etapa, o licenciando aprende na prática algumas habilidades que serão fundamentais para o desenvolvimento de suas atividades em seu futuro local de trabalho: a sala de aula.

Partindo de tal pressuposto, este artigo relata as práticas realizadas no componente curricular do Estágio Curricular Supervisionado III no semestre 2023/01, que pertence à 7ª fase do Curso de Geografia Licenciatura da Faed/Udesc. As atividades em foco foram implementadas junto à turma correspondente ao 2º (segundo) ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O escopo das atividades visou promover a formação da percepção acerca das paisagens nos estudantes.

Os estudos que abordam o tema da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I confirmam o quanto a noção geográfica é necessária para a formação das crianças nessa fase da Educação Básica (Callai, 2005; Deon, Callai, 2020). Também é possível considerar a interdisciplinaridade nesta etapa do ensino, principalmente por conseguir articular a Geografia ao lado de disciplinas que habitualmente são mais priorizadas para a formação conforme o currículo da escola, como os componentes curriculares Português e Matemática. Utilizamos alguns desses estudos como base teórica deste artigo incorporado ao relato da nossa experiência.

A ciência geográfica estuda os conceitos que tratam do pertencer e de se entender nos lugares, como por exemplo: espaço, localização, lugar, fluxos do dia a dia das pessoas,

entre outros. Tais conceitos proporcionam a compreensão de como e por que tudo em volta funciona e acontece da maneira como os conhecimentos dos lugares e dos espaços vividos e construídos representam uma leitura do mundo constituído pelo sujeito. Esses conceitos são noções importantes para se trabalhar com estudantes dos Anos Iniciais que se encontram em desenvolvimento na sociedade, visto que, além de sua alfabetização, estão na fase da concepção inicial de seus saberes e suas singularidades.

O cuidado de dar importância, perceber, ter conhecimento e demonstrar curiosidade sobre os diversos movimentos e acontecimentos diários que muitas vezes não são percebidos e compreendidos precisa ser estimulado na criança. É por intermédio da Geografia que podemos trazer diferentes maneiras para trabalhar o ensino e aprendizagem com os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Por isso, durante as práticas que vivenciamos, foi possível perceber a importância que o ensino de Geografia tem para este nível a partir dos nossos estudos, exercitando junto da construção e da alfabetização desses indivíduos em desenvolvimento para os próximos níveis de educação, bem como para o mundo e a sociedade. Além disso, percebemos o quanto esta noção é oculta dentro das salas de aula durante esta fase da Educação, diante dos desafios impostos por não ser um nível de ensino em que a Licenciatura em Geografia¹ costuma trabalhar.

Na sequência, este texto é composto da abordagem da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; em seguida, trazemos o relato da experiência que vivenciamos na escola, com a abordagem da concepção de paisagens urbana e rural; e, por último, nossas considerações.

1 O nível do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais é trabalhado principalmente pelos profissionais formados em Pedagogia.

O ensino de Geografia nos anos iniciais

O Ensino Fundamental é a etapa da Educação que vem após a Educação Infantil. Os Anos Iniciais compreendem desde o 1º ano até o 5º ano e os Anos Finais do 6º ano ao 9º ano, sendo que a etapa dos Anos Iniciais também é denominada como “Ensino Fundamental I”. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 355), no Ensino Fundamental I, “[...] é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátios, praças, parques, museus, arquivos, entre outros).”

Quando se refere aos conhecimentos de paisagem, a BNCC destaca que durante esse período, o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes presentes na paisagem contribui para a articulação entre o espaço vivido e o tempo vivido (Brasil, 2018). A expressão que vem da palavra “vivido” é aqui considerada como espaço biográfico, que está relacionado com as experiências dos estudantes em seus lugares de vivência.

Diante disso, os conhecimentos geográficos são construídos a partir das vivências e experiências do indivíduo com o meio. Ao pensar o ensino de Geografia nos Anos Iniciais, Deon e Callai (2020) ressaltam que a alfabetização geográfica pode auxiliar a criança a compreender o mundo da vida concomitantemente com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As autoras destacam ainda que a Geografia como componente curricular agrega com o processo de alfabetização, para que a criança consiga compreender e perceber a realidade do mundo em que vivemos. E, assim, a Geografia é responsável por trazer “[...] as bases, para que as crianças desenvolvam o olhar crítico sobre o mundo, num processo que estimula o desenvolvimento da curiosidade para

tornar interessante o aprendizado e ser significativo para a sua vida” (Deon, Callai, 2020, p. 81).

Nessa circunstância, o ensino de Geografia configura-se por um caminho auxiliar de relevância no processo formativo da criança, uma vez que esta tende a assimilar o ambiente em sua volta bem antes de adquirir a capacidade de leitura e escrita. Ou seja, antes da aprendizagem da leitura e escrita, as crianças têm contato empírico com o mundo a sua volta (Deon, Callai, 2020). Assim, a alfabetização geográfica não se restringe unicamente às palavras ou conceitos apresentados; ao contrário, reside na abrangência dos significados que ela possui, representa e manifesta. Esses significados, por sua vez, estimulam nas crianças a imaginação e os conhecimentos do mundo real, desencadeados pelo domínio do imaginário.

A respeito do papel da Geografia como componente curricular, Souza (2016, p. 27) destaca:

A disciplina de Geografia assume o papel na construção do raciocínio geográfico, que envolve o espaço vivenciado, para que a mesma seja instrumento de ressignificação da prática cidadã. São decorrentes assim, leituras cuidadosas e criteriosas dessas relações e a Geografia por meio de suas teorias, paradigmas e métodos, permite o entendimento dessas relações, possibilitando ao indivíduo observar-se no espaço e perceber as dimensões da realidade social, no qual vive.

Neste contexto, a alfabetização geográfica tem seu início ancorado na observação e no reconhecimento das formas dos elementos manifestos na paisagem. Ao serem denominados, tais elementos são impregnados pela dimensão simbólica. Essa dimensão, em relação à abstração, viabiliza a construção dos conceitos advindos dos conteúdos abordados no âmbito escolar. Portanto, apresenta-se o mundo como um objeto a ser desvendado, um mundo que constitui os conteúdos e que possibilita a edificação dos conceitos como fruto de

um processo que conduz o estudante à interpretação e à transcrição dessas vivências, materializadas em palavras e em formas de pensamento (Deon, Callai, 2020).

A noção de paisagem se faz presente na memória humana mesmo antes da formulação do conceito, e sua ideia inicial já estava fundamentada na observação do entorno. As manifestações dessa lembrança e da observação podem ser identificadas nas expressões artísticas e nas investigações científicas das diversas culturas, as quais inicialmente retratavam elementos singulares, como animais selvagens, um conjunto de montanhas ou um rio (Maximiniano, 2004, p. 84). Entre os geógrafos, há um consenso de que a paisagem, ainda que tenha sido abordada por meio de perspectivas distintas, emerge da interação dinâmica entre componentes físicos, biológicos e antrópicos, sendo que esta última inclui a presença humana.

Callai (2005) explora a noção de leitura do mundo vivenciado como um requisito para o desenvolvimento da alfabetização geográfica entre os estudantes dos Anos Iniciais. Esse processo demanda a abordagem da observação, análise, descrição e compreensão, a partir da perspectiva desses estudantes em relação aos locais, independentemente de serem familiares ou não. Tal abordagem tem o intuito de auxiliar no reconhecimento dos diferentes lugares com base nas características experimentadas, mesmo quando sua alfabetização ainda não esteja plenamente concretizada. Compreendemos que a construção de saber identificar os fenômenos no espaço/local é fundamental para sua formação como indivíduos, na qual a Geografia assume a responsabilidade pela promoção da alfabetização espacial. Nessa linha de pensamento, a autora argumenta que

ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens

na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo. Presente em toda a educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de geografia, de quais objetivos lhe cabem (Callai, 2005, p. 2).

Não se trata meramente de adquirir a definição das paisagens, do lugar ou do espaço, para que, a partir desses elementos, os estudantes possam compreendê-los. Pelo contrário, refere-se à habilidade de reconhecê-los previamente, mesmo antes de ter o entendimento dos conceitos. Temos consciência do mundo antes mesmo de aprender sobre ele na escola e a Geografia tem uma função importante de ajudar na construção do nosso olhar espacial e compreensão do nosso lugar de pertencimento.

Dito isso, é importante destacar o papel da alfabetização geográfica nos anos iniciais para que os estudantes possam compreender os conceitos fundamentais da geografia e entender como o mundo é organizado espacialmente. Entendemos que a conscientização espacial deve evoluir em paralelo com os processos e o nível de alfabetização dos estudantes. Nesse sentido, conforme apontado por Callai (2005, p. 9),

essa capacidade de interlocução (de saber ouvir, falar, observar, analisar, compreender) pode ser desenvolvida desde a educação infantil, e tornar-se assim um método de estudo – de fazer a leitura do mundo. Ao partir da vivência concreta, busca-se a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura desses espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de “aprender a pensar o espaço”, desenvolvendo raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos.

Considerando este raciocínio, torna-se relevante incorporar o entendimento dos sentidos humanos junto aos

estudantes do anos iniciais, a fim de propiciar a compreensão do espaço em que vivem e observam. É necessário ainda que as crianças internalizem a percepção de seus próprios corpos, suas habilidades e sua autonomia e, a partir desses significados, elas possam prestar atenção à sua volta com um olhar efetivo.

A alfabetização geográfica proposta por Deon e Callai (2020) estimula nas crianças a capacidade de orientação e confiança ao considerar a observação do mundo cotidiano em sua atualidade e nos movimentos diários por elas empreendidos. Abordar os elementos circundantes de maneira fragmentada e negligenciar a compreensão de sua forma física não contribuem para a efetivação da alfabetização geográfica, o que se torna particularmente inadequado no contexto do nível de ensino enfocado neste texto, no qual buscamos construir uma noção geográfica que permita a compreensão do mundo como corpos situados em espaços.

Neste sentido, importante destacar que o componente curricular de Geografia passa a ser ministrado por professores licenciados nas áreas específicas a partir do 6º ano dos anos finais do ensino fundamenta. O que se percebe é que, muitas vezes, os estudantes apresentam algumas lacunas na compreensão dos conhecimentos e conceitos específicos desta ciência, que precisam ser superados ao longo da escolarização.

Dessa forma, a seguir, apresentamos a introdução à concepção das paisagens rural e urbana no contexto das atividades desenvolvidas durante a etapa da prática do Estágio Curricular Supervisionado III – o termo em Geografia deve ser acrescentado.

Formação da concepção de paisagem rural e urbana: relato de experiência

Nossa experiência no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III foi realizada durante o primeiro semestre do ano de 2023. O campo ocorreu na Escola de Ensino Básico Leonor de Barros, no 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Esta instituição de ensino é de caráter público no âmbito estadual e encontra-se situada no bairro Itacorubi, no Município de Florianópolis, Estado de Santa Catarina. Sua localização é próxima ao *campus* I da Udesc. A escola abrange os segmentos educacionais que abarcam desde os Anos Iniciais até o nível do Ensino Médio. Quanto a sua infraestrutura, destinada ao atendimento dos discentes, esta compreende, além das salas de aula, uma diversidade de recursos, como laboratórios, biblioteca e sala de informática, todos concebidos para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

No quadro a seguir, registramos todas as etapas previstas para o semestre, conforme a organização e orientação da professora do componente curricular Estágio Curricular Supervisionado III:

Quadro 1 – Cronograma do Estágio Curricular Supervisionado III – 2023/1

Fase	Início	Término
Organização dos campos de estágio e preenchimento dos termos de compromisso estágio (na universidade)	28/02/2023	10/03/2023
Observações e levantamento de dados nas unidades escolares	13/03/2023	27/04/2023
Organização dos planejamentos do estágio	11/04/2023	23/05/2023
Docência nas escolas	31/05/2023	02/06/2023

Fase	Início	Término
Organização e entrega de relatório	16/06/2023	07/07/2023
Seminário final de estágio	04/07/2023	

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Inicialmente, após a organização dos campos de estágio, conforme o cronograma da disciplina (Quadro 1), ocorreu o período de observação e levantamento de dados na escola, com a imersão em sala de aula, em colaboração com os estudantes e professores da turma, tal como preconizado na ementa delineada na proposta da disciplina.

Ao longo deste período de observação, tivemos a oportunidade de aprofundar nosso conhecimento acerca dos estudantes, identificando suas dificuldades e interesses, familiarizando-nos com a professora regente da turma e seus métodos de ensino, assim como com a segunda professora, incumbida do acompanhamento da estudante com deficiência e de assumir a função da professora regente quando necessário, ademais das outras vivências registradas. Durante essa etapa, também participamos no apoio das intervenções realizadas pelas professoras, propiciando um contato mais próximo com a turma e com a própria docente.

O período de observação foi essencial para a construção do nosso planejamento para as intervenções, pois a partir dele conseguimos perceber os conhecimentos e os níveis de desenvolvimento dos estudantes, trabalhando para que os conteúdos presentes no planejamento das nossas aulas fossem bem executados e aproveitados.

A turma na qual atuamos era composta por aproximadamente 20 estudantes, com idades variando entre seis e sete anos. Entre eles, alguns manifestaram significativas

dificuldades, enquanto outros revelaram certa habilidade no âmbito da leitura e da escrita. Mesmo assim, todos estavam engajados durante a aplicação das atividades.

Após o período de observação, trabalhamos na elaboração do planejamento de aula e implementamos nossa proposta de intervenção, perfazendo um total de sete aulas. Como parte integrante da referida intervenção, procedemos à retomada e à abordagem do tópico concernente às paisagens rurais e urbanas. Tal seleção da temática se amolda às diretrizes estabelecidas tanto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto pelo Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) para o nível de ensino em questão.

Ao analisarmos os temas passíveis de serem abordados no âmbito da Geografia durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, definimos pela exploração das paisagens. Essa escolha decorre da intenção de viabilizar aos estudantes a apreensão do que se apresenta e se revela em nosso entorno. Ademais, há a possibilidade de investigar a maneira pela qual tais manifestações adquirem traços característicos a partir dessa perspectiva que engloba a apreensão, a observação, a análise e a representação do espaço circundante.

Durante a condução das aulas, por meio da utilização de um projetor e *slides* por nós elaborados, obtivemos a oportunidade de apresentar um formato de aula atípico, o que despertou a curiosidade dos estudantes. Essa turma, como mencionado pela docente responsável, não estava familiarizada com o emprego desse tipo de recurso durante as atividades de ensino. Além disso, utilizamos uma abordagem didática mais dinâmica, o que resultou em maior interesse e participação por parte dos estudantes.

As sete aulas abrangidas pelo planejamento com o conteúdo relativo às paisagens foram apresentadas em três

momentos distintos: as duas primeiras aulas abordaram as paisagens rurais; em seguida, as duas aulas subsequentes percorreram sobre as paisagens urbanas; a última aula expositiva destinou-se a uma revisão e reflexão reunindo todo o conteúdo abordado, realizado por meio da execução das atividades finais e da conclusão das atividades pendentes por alguns estudantes; por fim, realizamos uma oficina de pintura em conjunto com a professora do componente curricular de Artes.

Nas aulas que abordaram as paisagens de forma individualizada, a estrutura da dinâmica foi uniforme: iniciou-se com uma aula expositiva apoiada por recursos visuais em forma de *slides*, seguida pela exibição de um vídeo correlacionado ao tema em destaque e culminou na execução de exercícios previamente impressos em folhas.

Ao longo dos momentos de exposição do conteúdo, interagíamos com os discentes mediante a formulação de questionamentos, estabelecimento de diálogos e estímulo ao raciocínio acerca dos elementos constitutivos dessas paisagens. Ao longo dessas interações, registraram-se significativa participação e engajamento por parte dos estudantes.

Nos vídeos relacionados às aulas, ambos eram desenhos animados que demonstravam a relação da vivência e da experiência em cada paisagem indicada. Esses vídeos pertencem a uma série de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, criada por Maurício de Sousa. Essas histórias em quadrinhos foram adaptadas para desenhos animados em 1976 e continuam fazendo sucesso até os dias atuais. Atualmente, existem outras adaptações dos quadrinhos, como filmes e continuações das histórias em uma fase adolescente e adulta dos personagens que foram originalmente concebidos como crianças.

O primeiro vídeo dizia respeito à aula sobre as paisagens rurais e narra a história do Chico Bento, residente no campo, e seu primo da cidade, que o estava visitando². Nesse episódio, foram destacadas as dificuldades enfrentadas pelo primo ao se adaptar à cultura da vida no campo durante sua estadia com o Chico. Diversos objetos e hábitos cotidianos aos quais o primo estava habituado na cidade não eram usuais naquele ambiente. Por exemplo, na cidade ele tinha a comodidade de adquirir leite no mercado próximo de sua casa; entretanto, na fazenda do Chico, precisou aprender a ordenhar vacas para obter leite. A exibição do vídeo possibilitou às crianças compreender, por meio da animação, o funcionamento de atividades relacionadas a outros alimentos, como a coleta de ovos dos ninhos das galinhas e a colheita de legumes.

O segundo vídeo possuía a mesma essência do primeiro, entretanto invertida³. Nessa ocasião, Chico Bento visitou seu primo na cidade, resultando em diversas situações de confusão, uma vez que ele manteve sua conduta como se ainda estivesse no campo. Ao deparar-se com o ambiente urbano, Chico viu-se com dificuldades em compreender o funcionamento daquele local. Por exemplo, ele foi flagrado tomando banho na fonte de um *shopping*, agindo como se esta fosse um lago de sua cidade no campo. Nós, residentes de uma cidade urbanizada, compreendemos que tal comportamento é inadequado.

As visitas recíprocas entre o Chico Bento e seu primo na cidade proporcionaram momentos engraçados e revelaram as diferenças culturais e cotidianas entre o ambiente rural e o urbano, mostrando como o personagem se mantém fiel às suas raízes mesmo em meio a novas situações. Os vídeos

2 https://www.youtube.com/watch?v=Bfx_E3zvnjc

3 <https://www.youtube.com/watch?v=ffKjDBFvPxY&t=3s>

foram um excelente recurso de apoio para concluir nossas aulas, pois retrataram de forma clara as experiências de viver em áreas rurais e urbanas, conforme ilustradas nos desenhos. Essas representações reforçaram nossas explicações sobre as características de cada paisagem, proporcionando às crianças uma forma que desperta grande interesse e afinidade, especialmente nos dias atuais, onde a tecnologia desempenha um papel cada vez mais presente em suas vidas desde cedo.

Após a exposição do vídeo em cada uma dessas aulas, foram realizadas as atividades para fixar o aprendizado mediado: uma delas consistia em um caça-palavras com uma ilustração representando as paisagens, para que os estudantes pintassem conforme as orientações. Além disso, desenvolvemos também versões adaptadas para a estudante com deficiência; na atividade de erros e acertos, os elementos das paisagens rurais e urbanas se encontravam misturados e os estudantes deveriam pintar apenas os que faziam parte das paisagens rurais; na última aula, foram propostas duas atividades referentes aos dois tipos de paisagens visando a sua distinção. Essas atividades consistiam na categorização dos elementos das paisagens nas colunas correspondentes, bem como da representação gráfica dos elementos equivalentes a cada tipologia de paisagem identificada.

A atividade na qual os estudantes apresentaram maiores dificuldades ocorreu durante a última aula, que abordava ambas as tipologias de paisagens. Essa dificuldade decorreu da necessidade de ler, relembrar, identificar e associar a terminologia a um elemento pertencente a uma das duas paisagens estudadas. Outro fator que contribuiu para tal obstáculo foi a distinção das letras escritas no formato cursivo utilizadas em contraste com as empregadas nas demais atividades que eram em letras de fôrma. Com isso, os estudantes solicitaram frequentemente o auxílio para decifrar os tipos de letras.

Foi realizado um total de seis atividades, abrangendo desde níveis mais simples até níveis mais complexos. Ao longo da condução dessas atividades, observamos que os estudantes enfrentaram menos desafios do que inicialmente supomos, mesmo diante do déficit resultante da pós-pandemia da Covid-19 que, segundo a professora regente, impactou a maior parte da classe. A maioria dos estudantes participou ativamente e demonstrou dedicação na execução de todas as tarefas propostas, o que culminou em excelentes resultados, como apresentados na Figura 1. Embora alguns tenham demonstrado mais dificuldades do que outros, a maior destas dificuldades estava em um nível que conseguimos resolver imediatamente, assegurando, dessa forma, que os alunos fossem capazes de concluir e entregar as tarefas propostas.

Imagem 1 – Fotografias com as atividades sendo desenvolvidas



Fonte: acervo dos autores (2023).



Após as aulas expositivas, retornamos à escola na semana subsequente a fim de concluir o período de intervenção do estágio junto a esta turma. Tal conclusão se deu mediante a execução de nossa última atividade, que consistia em uma oficina de desenho. Neste último exercício prático, a turma foi dividida em dois grupos distintos: um encarregou-se da representação da paisagem rural, enquanto o outro, da urbana. Cada grupo, por conseguinte, executou o desenho da paisagem designada.

A prática final revelou-se excelente; os estudantes divertiram-se enquanto criavam suas respectivas representações das paisagens, alinhando-se ao propósito preestabelecido e empenhando-se na diferenciação e no reconhecimento para atingir tais objetivos. Em todas as atividades que abrangiam o domínio do desenho e da pintura, os estudantes demonstraram notável interesse. Com isso, procuramos abordar esta última atividade de maneira a proporcionar-lhes diversão e, simultaneamente, promover a assimilação dos conceitos abordados. Apresentamos, na Imagem 2, algumas fotografias dos estudantes em processo de criação de suas representações das paisagens.

Imagem 2 – Fotografias com os alunos desenvolvendo a atividade final



Fonte: acervo dos autores (2023).

Ao viabilizar a exploração dos sentidos empregados na percepção das paisagens e ao contextualizá-las na realidade dos estudantes, uma vez que as paisagens se manifestam ubíquas, até mesmo no trajeto que percorrem desde suas residências até a escola, estabelecemos uma correlação entre o conteúdo ministrado e as vivências por eles experimentadas. Nesse sentido, durante a elaboração do planejamento de aula, buscamos cuidadosamente aproximar o conteúdo do

contexto de suas vidas, incentivando a interação e a participação na construção deste conhecimento e no desenvolvimento de um olhar geográfico, especialmente no que se refere às paisagens e aos locais familiares aos discentes. Almejamos, assim, introduzir um ângulo da alfabetização geográfica, que constitui um elemento central do arcabouço referencial deste relato de experiência.

Durante as atividades desenvolvidas, buscamos empregar uma linguagem apropriada ao nível de ensino, elaborando *slides* compostos unicamente por imagens e, por meio delas, apresentamos de maneira simples e clara os elementos e características inerentes a ambas as paisagens, conforme o nível de ensino do Ensino Fundamental I. Com essa abordagem, conseguimos capturar a atenção dos estudantes por meio de suas memórias visuais, facilitando a compreensão do conteúdo de forma mais clara e possibilitando sua posterior recordação a partir dessa associação. Sob tal perspectiva, constatamos que, dentro do âmbito dessa turma, a projeção dos *slides* desempenhou um papel facilitador na promoção da aprendizagem, além de incitar maior interesse durante as aulas ministradas. Esses recursos se revelaram valiosos para cultivar uma dinâmica de ensino mais lúdica junto aos estudantes, conferindo ao processo de ensino e aprendizagem maior clareza e próximo da realidade vivida por eles.

Em consonância com o componente curricular da Geografia, indiretamente, além do componente curricular de Artes, também incorporamos elementos do Português, possibilitando aos estudantes a oportunidade de exercitar suas habilidades de leitura e escrita a partir dos elementos geográficos das paisagens, que eram apresentados no quadro. Dessa forma, para além da simples reprodução desses elementos nos cadernos das crianças, que servia como material de apoio para as atividades subsequentes, houve também

a integração de conhecimentos de outras disciplinas. Esse processo culminou na prática interdisciplinar, solidificando, assim, a abordagem conjunta com o processo de alfabetização presente nos Anos Iniciais.

Na finalização das atividades realizadas na escola, verificou-se que os discentes conseguiram estabelecer correlações entre os saberes concernentes às paisagens urbanas e rurais, a partir dos elementos que configuram tais espaços. A empregabilidade de recursos pedagógicos diversos, tais como vídeos, jogos, imagens e desenhos, incitou nos discentes tanto a curiosidade quanto o desejo de assimilar o conteúdo.

Por meio das experiências vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado III – o termo e Geografia deve ser acrescentado, entendemos que a sala de aula é um ambiente complexo e dinâmico, onde teorias e conceitos aprendidos na universidade são postos à prova. Durante o estágio, os licenciandos têm a oportunidade de enfrentar situações reais de ensino-aprendizagem, lidar com a diversidade e adaptar suas estratégias pedagógicas conforme as necessidades do grupo. Esse contato direto com a prática docente permite o desenvolvimento de habilidades de comunicação, gestão de sala, resolução de conflitos e adaptação curricular, que são essenciais para uma atuação eficaz como professor. Para Martins e Michielin (2021),

o Estágio Curricular Supervisionado é um campo de conhecimento que em seu movimento envolve a articulação entre universidade, a escola-campo, os(as) estagiários(as) e os(as) professores(as) da educação básica numa relação investigativa de intervenção no contexto escolar. Possibilita a interação dos cursos de formação inicial com os espaços da escola, para que os(as) licenciandos(as) tenham a oportunidade de experimentar a docência com a vivência da regência de classe e a realidade da sala de aula, que são fundamentais na construção da identidade docente (Martins; Michielin, 2021, p. 3).

Além disso, o Estágio Curricular Supervisionado promove uma estreita colaboração entre a universidade e a escola definida como campo das práticas. Essa interação entre os ambientes acadêmico e escolar contribui para a formação integral do futuro professor, ao permitir que eles investiguem e intervenham no contexto escolar de maneira reflexiva. Os laços entre os professores da educação básica e os estagiários também enriquecem a experiência de aprendizado, uma vez que os professores experientes podem oferecer orientações e compartilhar suas próprias vivências.

A vivência da regência de classe e a imersão na realidade da sala de aula auxiliam na construção da identidade docente. Ao enfrentar os desafios e as responsabilidades inerentes à docência, os licenciandos passam por um processo de amadurecimento profissional e pessoal. Essa experiência contribui para a formação de uma postura ética, responsável e comprometida com a educação, além de propiciar a reflexão constante sobre a prática pedagógica.

Apresentamos em seguida nossas considerações finais.

Considerações finais

Este texto teve por objetivo apresentar a narrativa de nossas vivências no contexto da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III da Faed/Udesc. A partir de pesquisas, empenhamo-nos em explorar temáticas que despertaram nosso interesse durante esse período, com a intenção de abordá-las de maneira mais aprofundada neste texto.

Os saberes geográficos oferecem aos estudantes dos Anos Iniciais a oportunidade de construir noções espaciais, alicerçadas em um processo de alfabetização geográfica.



Através da disciplina de Geografia, eles podem desenvolver habilidades voltadas para a leitura do mundo que os cerca, estimulando a imaginação, a curiosidade e o interesse, ao mesmo tempo que transformam a maneira de observar e compreender o espaço em que vivem. Ao planejar conteúdos do ensino de Geografia para o Ensino Fundamental I, é essencial conciliar práticas concretas a partir de suas vivências, as quais contribuem para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Para isso, são indispensáveis o preparo e a reflexão, de modo que tais práticas estejam em sintonia com a realidade social desses alunos.

No contexto da abordagem sobre as paisagens, foi de extrema importância identificar elementos intrínsecos ao cotidiano dos estudantes, e, por serem crianças, transmitir tal conteúdo de forma simplificada, mantendo-se alinhado a uma possível realidade por eles experimentada em sua maioria. Nesse sentido, não existe maneira mais eficaz de relacionar os conhecimentos acerca das paisagens rurais e urbanas sem a incorporação dos elementos do dia a dia desses estudantes.

A conexão entre o tópico explorado e a realidade contemporânea, bem como as experiências e vivências dos estudantes, desempenhou um papel fundamental para promover uma compreensão mais aprofundada das paisagens. Além disso, tal abordagem propiciou a construção de um conhecimento geográfico básico, a partir de um olhar atento sobre as paisagens ao seu redor, possibilitando a compreensão das diferenças que transcendem os elementos visuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Ministério da Educação, Brasília, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedex**, v. 25, p. 227-247, 2005.

DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação em Análise**, v. 5, n. 1, p. 79-101, 2020.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; MICHIELIN, Carolina Araújo. Potencialidades do estágio curricular supervisionado em geografia no percurso de formação inicial. **Revista Signos Geográficos**, v. 3, p. 1-18, 2021.

MAXIMIANO, Liz Abad. Considerações sobre o conceito de paisagem. **Raega – O Espaço Geográfico em Análise**, v. 8, 2004.

SOUZA, Malu Ítala Araújo. **O Ensino de Geografia nos Anos Iniciais e a mobilização do conceito: a paisagem e os conteúdos Rocha-Solo-Relevo a partir da leitura dos alunos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

Sobre os/as autores/as

ALEXANDRA LUIZE SPIRONELLO – Graduada do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Atua como bolsista de Iniciação Científica no Laboratório de Educação Geográfica e Ambiental – LEGA. Participa do Grupo de Estudos Coletivos de Aprendizagem e do grupo de Pesquisas Espaços Sociais e Formação de Professores – GESFOP.

E-mail: alexandraluize14@gmail.com

ALINE DE LIMA RODRIGUES – Licenciada e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Campus Litoral Norte (CLN), Departamento Interdisciplinar, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do Grupo de Pesquisa Autobiografia e Narrativas docentes (UFRGS) e do

Laboratório de formação e práticas docentes (LAFORPRAT/UFMS). E-mail: alinedelrodrigues@gmail.com

AMÁBILI FRAGA – Doutoranda em Educação e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Udesc), na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Formada em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc/Faed) e Pedagogia pela Faculdade de Educação da Lapa (FAEL). Bolsista vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO).

E-mail: amabilifragaa@gmail.com

AMÉLIA CRISTINA ALVES BEZERRA – Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Atua na interface Geografia e Educação com ênfase na Formação dos Professores. Licenciada e Doutora em Geografia e Pós-Doutorado em Educação. É professora na Pós-Graduação em Geografia (POSGEO/UFF).

E-mail: ameliacristina@id.uff.br

ANA CLAUDIA GIORDANI – Professora Adjunta no Departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense. Professora do Programa de Pós-graduação em Geografia (POSGEO/UFF). Licenciada, Especialista, Mestre e Doutora em Geografia.

E-mail: anagiordani@id.uff.br

DIEGO CARLOS PEREIRA – Professor Adjunto da área de Geografia Escolar do Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGedu/UFF). Licenciado e Doutor em Geografia.

E-mail: diegocarlos@id.uff.br

DJANNÍ MARTINHO DOS SANTOS SOBRINHO – Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e em Pedagogia Pela Universidade Potiguar. Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Educação pela UFRN. Professor da Educação Básica e do Ensino Superior no CERES/ UFRN Caicó. Autor e organizador de livros com temáticas variadas para o ensino de Geografia.

E-mail: djannigeo@gmail.com

EUGÊNIA MARIA DANTAS – Graduação em Geografia, Mestre em Ciências Sociais e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professora Titular do Departamento de Geografia da referida instituição, com atuação nos cursos de Graduação em Geografia e de Pós-Graduação em Geografia. Realizou pós-doutorado no Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM/ UFRN) com ênfase na abordagem mestiça de Michel Serres. Pesquisa na área de Geografia e Educação, com enfoque nos Estudos Urbanos e Ensino de Geografia, a partir da interface fenomenologia e Complexidade.

E-mail: eugeniamdantas@gmail.com

IONE RODRIGUES DINIZ MORAIS – Licenciada em Geografia, mestre e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Titular da referida instituição, vinculada ao Departamento de Geografia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (DGE-CCHLA). Professora do curso de Licenciatura em Geografia. Professora dos programas de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (PPGe-CCHLA) e Pós-graduação em Geografia – Mestrado Profissional (Geoprof – CCHL – Natal/CERES – Caicó). Pesquisa Geografia Urbana, Geografia

Regional, Desenvolvimento Regional, Ensino de Geografia e Educação mediada por tecnologias.

E-mail: ionerdm@yahoo.com.br

JÔNATAS SGARZI COIMBRA SILVA – Graduando no curso de Geografia Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Atualmente, bolsista do Programa Residência Pedagógica Geografia da FSAED/Udesc. Vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO).

E-mail: jonatas.silva@edu.udesc.br

JOSÉ IAGO ALMEIDA CARNEIRO – Graduado em Geografia Licenciatura pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (Faed/Udesc). Professor de Geografia no Ensino Fundamental pela Secretaria do Estado de Educação (SED) de Santa Catarina.

E-mail: iago4lmeida@gmail.com

KELLY CRISTINA ONOFRI – Graduada nas Licenciaturas Geografia e Pedagogia. Mestra em Educação e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/Udesc). Especialista em Educação. Pesquisadora no Laboratório de Estudos e Pesquisa de Educação em Geografia (LEPEGEO).

E-mail: Kellyonofri@gmail.com

LEONARDO RODRIGUES – Curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina. Trajetória de pesquisas ligadas a geotecnologias, gestão de resíduos sólidos urbanos, agrometeorologia e climatologia geográfica. Foi bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Araucária de Apoio



ao desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA).

E-mail: leonardo.rodriques@uel.br

LIZ CRISTIANE DIAS – Professora Associada do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Licenciada em Geografia (UNESP – Presidente Prudente-SP), possui Mestrado e Doutorado em Geografia pela mesma instituição e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal de Pelotas – UFPel e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – POSGEA/UFRGS. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Espaços Sociais e Formação de Professores – GESFOP. Atua principalmente na área da Educação Geográfica; Ensino de Geografia; Formação de Professores e Estratégias de Aprendizagem.

E-mail: lizcdias@gmail.com

MARIA LUIZA DANIEL VIANA – Estudante do Curso Geografia Licenciatura pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (Faed/Udesc).

E-mail: maluinha18@gmail.com

MARIA LUIZA STAHELIN MACIEL – Graduanda em Geografia Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Participou do ciclo de 2021 do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) da CAPES.

E-mail: maludspa@gmail.com



NILSON CESAR FRAGA – Professor no Departamento de Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenador do Colegiado do Curso de Geografia da UEL. Coordenador do Laboratório de Geografia, Território, Meio Ambiente e Conflito – GEOTMAC/UEL. Coordenador do Observatório da Região e da Guerra do Contestado – ORGC/UEL. Professor no Programa de Pós-graduação em Geografia na Universidade Federal de Rondônia – PPGG/UNIR.
E-mail: ncfraga@uel.br

ROBERTO MARQUES – Professor do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ, Mestre e Doutor em Geografia pela Faculdade de Educação da UFF. Integrante o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Geografia e Educação (LAGE). Coordenador do Subprojeto Geografia do PIBID/UFRJ e do Projeto de Extensão O Boletim Escolar (UFRJ), voltado ao magistério da educação básica. Orientador de estágios do curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ.
E-mail: robertogeo@fe.ufrj.br

ROSANGELA LURDES SPIRONELLO – É professora Associada do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Possui Mestrado e doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-doutorado pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Faz parte do programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Espaços Sociais e Formação de Professores – GESFOP; coordena o subprojeto PIBID Geografia – UFPel.
E-mail: spironello@gmail.com

SARAH IOLANDA MARCHETTI – Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Engenheira Ambiental pela Universidade de Passo Fundo. Professora da Educação Básica Especializada em Geografia do Brasil.

E-mail: sarah.marchetti@hotmail.com

TAMARA DE CASTRO RÉGIS – Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre e graduada em Geografia (bacharelado e licenciatura) pela mesma Universidade. Atualmente é professora colaboradora no Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (Faed/Udesc) e pesquisadora do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE/UFSC).

E-mail: tamara.regis@hotmail.com

THIAGO RIBEIRO PAULINO LOPES – Graduando no curso de Geografia Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Atualmente bolsista no Projeto de Extensão Repensando os Saberes Geográficos da Prática Docente na Educação Básica. Vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO).
E-mail: thiago.lobes@edu.udesc.br.

VICTÓRIA JANDIRA BUENO – Curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA) – Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social, Pesquisa e Extensão Universitária – PIBIS 2019 a 2023. Laboratório de Geografia, Território, Meio Ambiente e Conflito – GEOTMAC/UEL.

E-mail: victoria.bueno@uel.br



VICTÓRIA SABBADO MENEZES – Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestre e doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS). Professora do curso de Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua com os seguintes temas: ensino de Geografia, formação de professores e pesquisa (auto)biográfica.
E-mail: victoriasabbado@gmail.com

VITÓRIA LEITE GONÇALVES – Graduanda em Geografia Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Participou do ciclo de 2021 do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) da CAPES e é bolsista, desde 2022, de Iniciação Científica no laboratório de Geologia da Udesc/Faed.
E-mail: vitorialeitegoncalves@gmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato: 14x21 cm
Tipologia: Minion Pro
Número de Páginas: 249
Suporte: Físico / E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES.



C&A ALFA COMUNICAÇÃO
Rua Coronel Anacleto, nº 1298 – Setor Pai Eterno
CEP 75.388-235 – Trindade/GO
editoraalfacomunicacao@gmail.com



O título *Fraturas Curriculares – Estágios Supervisionados em Geografia* está compreendido na ideia de fratura como descontinuidade e movimento, rompimento constante e corajoso com algo que possa possibilitar o surgimento ou ressurgimento, fortificando, assim, pensamentos, teorias e ideias. Acreditamos que somos sempre inacabados e, como tal, estamos dispostos a nos reconstruir em cada fase, tempo ou lugar. É como se os currículos fossem consequências de ecologias que refletem ambientes, intenções e movimentos. A nossa concepção de aprender é um contínuo de junções e disjunções das rugosidades inscritas na Contemporaneidade, impactando na vida e na vivência de todos os envolvidos.

O estágio é fonte primária de valores identitários imprescindíveis na constituição do sujeito professor. Sendo assim, ele se constitui em um espaço propício para a construção da identidade docente dos estagiários, onde é indispensável a integração entre professores orientadores e tutores no intuito de auxiliar a formação profissional dos futuros docentes.

Este livro conta um pouco sobre estágios...

ISBN 978-85-5791-031-7

